

Université de Montréal

La evaluación interaccional en la clase de ELE

par

Karine Jetté

Section d'études hispaniques

Département de littératures et de langues du monde

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des arts et des sciences
en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en littérature
(option Études hispaniques)

Juin 2016

© Karine Jetté, 2016

Résumé

Ce projet de recherche, portant sur l'évaluation interactionnelle, vise à répondre à trois questions de base quant à l'évaluation de l'interaction orale dans les cours d'espagnol (A1-B2) de niveau collégial et universitaire de la région métropolitaine de Montréal, à savoir, quels sont les buts de l'évaluation, que devrait-on évaluer et comment faudrait-il l'évaluer. Il s'agit d'un modèle d'évaluation différent qui repose sur une série d'outils servant à mesurer la conversation élève-élève dans la classe d'espagnol langue étrangère.

L'étroite relation qui unit les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation est au coeur de la définition du modèle d'évaluation interactionnelle et permet d'identifier les contenus interactionnels à enseigner et à évaluer. D'un côté, la recherche identifie les habiletés conversationnelles à partir desquelles l'interaction orale se manifeste et de l'autre, elle s'intéresse aux marqueurs du discours jouant un rôle essentiel dans la création d'un message dialogué et construit de façon collaborative. Cette notion de coopération représente une des lignes directrices de la thèse en impliquant que les élèves partagent la responsabilité au moment de produire une discussion équilibrée, fluide et la plus naturelle possible. Reproduire en situation d'examen les mêmes conditions que celles qui caractérisent les conversations les plus fréquentes en situation réelle, c'est-à-dire, celles que l'on retrouve dans la vie de tous les jours et dont le registre est neutre et informel, constitue un des défis que l'évaluation interactionnelle réussit à relever.

La création d'un répertoire contenant les marqueurs discursifs les plus utiles au développement de la compétence interactionnelle dans les cours d'espagnol représente un autre élément central de la thèse, pour avoir rendu possible la réalisation de trois analyses: la représentativité des caractéristiques propres à l'interaction orale dans les manuels d'espagnol langue étrangère les plus employés dans la région métropolitaine de Montréal, la révision de vingt instruments d'évaluation existants et la présentation des résultats obtenus après avoir enregistré plus de cent conversations au moyen des épreuves orales créées à partir de l'évaluation interactionnelle.

Pour ce qui est des instruments de mesure, le modèle s'appuie sur le portfolio oral qui réunit deux types d'examens oraux, les quiz oraux et les examens oraux séquentiels, en plus d'insister sur les critères de correction exclusivement liés à l'interaction orale et sur les

techniques de correction les plus efficaces pour assurer le caractère systématique du processus d'évaluation.

Les résultats les plus concluants du projet de recherche reposent sur le fait d'avoir confirmé un lien entre la présence des marqueurs du discours et l'obtention de conversations collaboratives. Pour les cours d'espagnol langue étrangère, la contribution la plus significative de la recherche se situe au niveau de la création d'outils flexibles, faciles à utiliser, qui montrent clairement quoi enseigner pour que les élèves apprennent à converser et comment évaluer cette compétence. Finalement, l'évaluation interactionnelle propose des techniques d'évaluation actuelles qui prévoient l'utilisation des nouvelles technologies et fournissent une rétroaction de qualité, de sorte que l'apprenant voie les progrès réalisés et sache comment s'améliorer.

Mots-clés: espagnol langue étrangère, interaction orale, conversation collaborative, évaluation, marqueurs discursifs

Abstract

This research, focused on the Interactional Assessment Model, answers three essential questions about the assessment of oral interactions observed in Spanish courses (A1-B2) at the college and university level in metropolitan Montreal. The questions are: Why evaluate? What should be evaluated? And how should we evaluate? The Interactional Assessment Model is based on a series of tools that evaluate the students' conversational skills in Spanish as a foreign language.

The close relationship between teaching, learning, and assessment processes occupies a central place in the definition of the Interactional Assessment Model and points to the interactional content that should be taught and evaluated in Spanish as a foreign language classes. The research specifies the conversational skills that allow for meaningful oral interaction to take place. It also focuses on the discourse markers that are essential for the creation of collaborative dialogue. The idea of cooperation is one of the thesis' guidelines; it implies that students share in the responsibility of producing a fluid, balanced discussion. Reproducing during an exam the same conditions as those which characterize everyday face-to-face conversations, with their informality, is one of the challenges that the Interactional Assessment Model manages to overcome.

A repertoire of the most useful discourse markers for fostering interactional competence in Spanish as a foreign language has been created and represents another central element of the thesis. It has enabled the realization of three goals: 1) identifying the characteristics of Spanish oral interaction present in most of the manuals used in Montreal; 2) reviewing 20 existing evaluation tools; and 3) presenting the results obtained on the basis of more than 100 recorded conversations oriented according to the Interactional Assessment Model.

Regarding measuring instruments, the model relies on an oral portfolio that brings two types of oral examinations, quizzes and sequenced exams, together with oral interaction correction criteria and effective correction techniques in order to ensure a systematic evaluation process.

The most conclusive findings of the research confirmed the essential relationship between the presence of interactional discourse markers and the successful construction of

collaborative conversations. Moreover, the most significant contribution of this research for teaching Spanish as a foreign language is the creation of flexible and user-friendly tools that clearly demonstrate what needs to be taught so that students may successfully interact with one another in Spanish as well as provides means for evaluating their conversational competences. Finally, the Interactional Assessment Model proposes innovative, up-to-date assessment techniques that are based on the use of technologies and provide a quality feedback so the student is fully aware of his or her progress as well as of the steps necessary to improve.

Key words: Spanish as a foreign language, oral interaction, collaborative conversation, assessment, discourse markers

Resumen

La presente investigación, centrada en la evaluación interaccional, responde a tres preguntas esenciales en cuanto a la evaluación de la interacción oral en los cursos de español (A1-B2) de nivel colegial y universitario en la región metropolitana de Montreal, a saber, para qué evaluar, qué evaluar y cómo evaluarlo. Se trata de un modelo de evaluación diferente, basado en una serie de herramientas que miden la conversación alumno-alumno en la clase de ELE.

La estrecha relación que une los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación ocupa un espacio central en la definición del modelo de evaluación interaccional y permite identificar los contenidos interaccionales que se deben enseñar y evaluar. Por un lado, la investigación señala las habilidades conversacionales a partir de las cuales se manifiesta la interacción oral y, por otro, se interesa por los marcadores discursivos que cumplen funciones indispensables para la creación de un mensaje dialogado que se construya de manera colaborativa. Esta noción de cooperación representa una de las líneas directoras de la tesis, al implicar que los alumnos compartan la responsabilidad de producir una discusión equilibrada, fluida y lo más natural posible. Reproducir en una situación de examen las mismas condiciones que aquellas que caracterizan las conversaciones más frecuentes en una situación real, es decir, las que se hallan en la vida cotidiana y cuyo registro es neutro e informal, constituye uno de los desafíos que la evaluación interaccional logra superar.

La creación de un repertorio con los marcadores discursivos más útiles para fomentar la competencia interaccional en la clase de ELE representa otro elemento central de la tesis, pues ha posibilitado la realización de tres análisis: 1) la representatividad de las características inherentes a la interacción oral en los manuales de ELE más empleados en la región metropolitana de Montreal, 2) la revisión de veinte instrumentos de evaluación existentes, y 3) la presentación de los resultados obtenidos tras haber grabado más de cien conversaciones mediante las pruebas orales diseñadas a partir de la evaluación interaccional.

En cuanto a los instrumentos de medición, el modelo se apoya en el portafolio oral que reúne dos tipos de exámenes orales, los *quizzes* orales y los exámenes orales secuenciados, además de hacer hincapié en los criterios de corrección exclusivamente relacionados con la interacción oral y las técnicas de corrección más eficaces para asegurar la sistematicidad del proceso de evaluación.

Los resultados más concluyentes de la investigación residen en el hecho de haber podido confirmar la relación entre la presencia de los marcadores discursivos y la obtención de conversaciones colaborativas. Para la clase de ELE, la aportación más significativa de la investigación es la creación de herramientas flexibles, fáciles de usar, que muestran claramente qué enseñar para que los alumnos aprendan a conversar y cómo evaluar esta competencia. Finalmente, la evaluación interaccional propone técnicas de evaluación actuales que prevén el uso de las nuevas tecnologías y proporcionan una retroalimentación de calidad, de modo que el aprendiz vea los progresos realizados y sepa cómo mejorar.

Palabras clave: español lengua extranjera, interacción oral, conversación colaborativa, evaluación, marcadores del discurso

Índice

Résumé.....	ii
Abstract.....	iv
Resumen.....	vi
Índice.....	viii
Lista de tablas.....	xii
Lista de figuras.....	xvi
Lista de siglas.....	xviii
Agradecimientos.....	xx
1. Introducción	1
2. Problemática.....	6
2.1 Evaluar la interacción oral	6
2.2 Evaluar la competencia comunicativa.....	9
2.3 Realidades quebequenses	10
2.4 La aplicación práctica de los marcos de referencia.....	12
2.5 Instrumentos de evaluación y respeto de los indicadores de calidad	13
2.5.1 Las guías de corrección basadas en la evaluación criteriada	13
2.5.2 Las escalas de descriptores	15
2.5.3 Los exámenes orales	17
2.6 Evaluación e innovaciones pedagógicas	18
3. Marco teórico y metodológico.....	21
3.1 Definición de la evaluación.....	22
3.2 Estándares de calidad para la evaluación de la interacción oral	25
3.2.1 La validez	25
3.2.2 La fiabilidad	29
3.2.3 La noción de autenticidad.....	31
3.2.4 La viabilidad.....	35
3.2.5 La coherencia	37
3.2.6 La equidad	38
3.2.7 La transparencia	39
3.3 Evaluar la expresión oral vs. evaluar la interacción oral	40
3.3.1 Definición de la interacción oral	42
3.3.1.1 La interacción oral como proceso comunicativo y social	42
3.3.1.2 La interacción oral en clase	44
3.3.1.3 La interacción oral según el modelo comunicativo.....	46

3.3.2	Los componentes de la interacción oral	50
3.4	Panorama de la evolución de la enseñanza y la evaluación en LE	54
3.4.1	La evaluación tradicional: la evaluación objetiva	62
3.4.2	La evaluación psicométrica: el laboratorio de lenguas	63
3.4.3	La evaluación comunicativa: la evaluación subjetiva y criteriada	64
3.4.4	La evaluación para aprender: la evaluación formativa y continua	66
3.4.5	Otras categorías de evaluación	68
3.4.5.1	La evaluación del aprovechamiento y del dominio	68
3.4.5.2	La evaluación holística y analítica	69
3.4.5.3	La evaluación directa e indirecta	70
3.4.5.4	La autoevaluación	70
3.4.5.5	La evaluación por los pares	71
3.5	Evaluar la competencia comunicativa vs. la interacción oral	71
3.6	Las pruebas más usadas para medir la interacción oral	73
3.6.1	La entrevista	74
3.6.2	El examen oral secuenciado: los exámenes del DELE	75
3.6.3	Pruebas orales en grupo	78
3.6.4	Pruebas orales en pareja	79
3.6.5	Los tipos de conversación en pareja	81
3.7	Los criterios de corrección para medir la competencia interaccional	82
3.8	La evaluación interaccional: presentación y objetivos	84
3.8.1	La terminología	86
3.8.1.1	Pragmatismo e interaccionismo	86
3.8.1.2	Las (sub)competencias discursiva, pragmática y estratégica	87
3.8.1.3	El enfoque plurilingüe	88
3.8.1.4	La competencia conversacional	88
3.8.2	El enfoque interaccional: marco teórico	89
3.8.2.1	Teoría sobre la lengua	89
3.8.2.2	Teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza	92
3.8.2.2.1	El concepto de <i>washback</i>	96
3.8.2.2.2	El enfoque léxico	99
3.8.2.2.3	El uso de las TIC y la clase activa	100
3.8.2.2.4	El método inverso	101
3.8.2.3	La noción de eclecticismo y el papel del profesor	103
3.8.2.4	Criterios de selección comunicativos	104
3.8.2.5	El perfil conversacional del aprendiz	106
3.8.2.6	Concepción del error	108
3.9	Recapitulación	110

4. Propuesta de un repertorio interaccional.....	113
4.1 Justificación y objetivos del repertorio interaccional.....	114
4.2 Obstáculos a la hora de seleccionar el contenido del repertorio	116
4.3 Criterios de selección y metodología	120
4.4 La diversidad de la lengua española reflejada en el repertorio interaccional	121
4.5 Selección de los MD en función del criterio de frecuencia	132
5. La interacción oral en los libros de texto	142
5.1 Las prácticas interactivas colaborativas y los temas abordados	156
5.2 La autenticidad de los textos audio	164
5.3 La presencia de los marcadores discursivos.....	167
6. Análisis de instrumentos de evaluación	172
6.1 Exámenes del DELE (A1-A2)	174
6.2 Exámenes del DELE (B1-B2).....	178
6.3 Examen SIELE (A1 a C1).....	182
6.4 Pruebas usadas en L1, L2 y LE.....	191
6.5 Pruebas en español usadas en la región metropolitana de Montreal.....	204
6.6 Análisis de guías de corrección.....	210
7. Modelo de evaluación interaccional	226
7.1 Selección y creación de instrumentos de evaluación	226
7.1.1 Fase de experimentación y resultados insatisfactorios.....	227
7.1.1.1 El laboratorio de lenguas.....	227
7.1.1.2 Las tertulias	234
7.1.1.3 El centro de comunicación oral	240
7.1.1.4 El hermanamiento lingüístico.....	243
7.1.2 Los resultados concluyentes.....	252
7.1.2.1 Los <i>quizzes</i> orales.....	255
7.1.2.2 El examen oral secuenciado	278
7.1.2.3 El portafolio oral.....	302
7.1.3 Selección de los criterios de corrección	311
7.1.4 Guías de corrección y retroalimentación.....	321
7.1.4.1 La guía de resultados	322
7.1.4.2 La guía de observación.....	332
7.1.4.3 La retroalimentación.....	343
7.1.4.3.1 Comentarios escritos.....	344
7.1.4.3.2 La corrección audio o vídeo	352

8. Análisis de conversaciones alumno-alumno	356
8.1 Introducción	356
8.2 Resultados	362
8.3 Ejemplos de progresión.....	386
8.4 Modelos de corrección de los <i>quizzes</i> orales.....	403
8.4.1 Modelo de corrección para el nivel A1	404
8.4.2 Modelo de corrección para el nivel A2	414
8.4.3 Modelo de corrección para el nivel B2	422
9. Recapitulación y consideraciones finales	431
9.1 Recapitulación.....	431
9.2 Aportaciones relevantes de los resultados.....	439
9.3 Limitaciones del proyecto	441
9.4 Perspectivas futuras.....	443
10. Referencias.....	445
11. Anexos	cdlxxvii
Anexo 1. Propuesta de un repertorio interaccional	cdlxxvii
Anexo 2. Selección del contenido del repertorio interaccional.....	cdlxxxvi
Anexo 3. Los marcadores discursivos en 36 conversaciones	cdlxcii
Anexo 4. Cuestionario completado tras la realización de los exámenes.....	cdlxcvii
Anexo 5. Compilación de los resultados tras la grabación de las conversaciones..	cdxcviii
Anexo 6. Resultados obtenidos tras la grabación de las conversaciones	dvii
Anexo 7. Ejemplos de actividades de aprendizaje	dxxix

Lista de tablas

- Tabla 1. Ejemplos de criterios de corrección para evaluar la competencia oral
- Tabla 2. Ejemplos de escalas de descriptores
- Tabla 3. Habilidades interaccionales y criterios de corrección (May 2011: 84-85)
- Tabla 4. Las habilidades interaccionales según Galaczi (2008) y May (2011)
- Tabla 5. Evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE
- Tabla 6. Evolución de los criterios de corrección en el modelo comunicativo
- Tabla 7. Criterios de corrección para evaluar la interacción oral en pareja
- Tabla 8. Representatividad de la diversidad lingüística en el cuestionario
- Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos
- Tabla 10. El repertorio interaccional (A1)
- Tabla 11. El repertorio interaccional (A2)
- Tabla 12. El repertorio interaccional (B1)
- Tabla 13. El repertorio interaccional (B2)
- Tabla 14. La interacción oral en *Pensar y aprender* (1-3)
- Tabla 15. La interacción oral en *Nuevo Ven* (1-3)
- Tabla 16. La interacción oral en *Prisma fusión* (A1-B2)
- Tabla 17. La interacción oral en *ELE actual* (A1-B2)
- Tabla 18. La interacción oral en *Gente hoy* (1-3)
- Tabla 19. La interacción oral en *Vente* (1-3)
- Tabla 20. La interacción oral en *Rumbos*
- Tabla 21. La interacción oral en *Aula internacional* (1-4)
- Tabla 22. La interacción oral en *Nuevo Español en Marcha* (1-3)
- Tabla 23. Ejemplos de los MD estudiados en *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.* 2004: 23)
- Tabla 24. Ejemplo de examen del DELE (A1)
- Tabla 25. Ejemplo de examen del DELE (A2)
- Tabla 26. Ejemplo de examen del DELE (B1)
- Tabla 27. Ejemplo de examen del DELE (B2)
- Tabla 28. Ejemplo del examen SIELE (A1)

- Tabla 29. Ejemplo del examen SIELE (A2)
- Tabla 30. Ejemplo del examen SIELE (B1)
- Tabla 31. Ejemplo del examen SIELE (B2)
- Tabla 32. Ejemplo del examen SIELE (C1)
- Tabla 33. Ejemplo de examen preparatorio de la prueba general de francés (L1)
- Tabla 34. Ejemplo de prueba oral en un curso de francés LE
- Tabla 35. Ejemplo de examen usado en un curso de inglés de nivel B1
- Tabla 36. Ejemplo de examen usado en un curso de inglés de nivel B2
- Tabla 37. Prueba oral en alemán del Instituto Goethe (B1)
- Tabla 38. Prueba oral usada en un curso de español de nivel colegial (A1)
- Tabla 39. Prueba oral usada en un curso de español de nivel colegial (A1)
- Tabla 40. Prueba oral usada en un curso de español de nivel universitario (B1)
- Tabla 41. Principales características de las 11 pruebas orales
- Tabla 42. Guía de corrección usada en un curso de LE en Francia
- Tabla 43. Traducción de la guía de corrección usada en un curso de LE en Francia
- Tabla 44. Guía de corrección usada en un curso de inglés L2 (B1)
- Tabla 45. Guía de corrección usada en una prueba oral multilingüe
- Tabla 46. Guía de corrección usada en un curso de alemán (A1)
- Tabla 47. Escala de puntuación–Examen SIELE (tareas 1, 2 y 3)
- Tabla 48. Escala de puntuación–Examen SIELE (tareas 4 y 5)
- Tabla 49. Escala de puntuación–Examen DELE (B2)
- Tabla 50. Guía de corrección usada en un curso de español de nivel colegial (A1)
- Tabla 51. Guía de corrección usada en un curso de español de nivel universitario (B1)
- Tabla 52. Compendio de las 9 guías de corrección
- Tabla 53. Participación en el centro de comunicación oral
- Tabla 54. Selección de conversaciones obtenidas mediante el hermanamiento lingüístico
- Tabla 55. Fragmento de una conversación entre alumnos nativos y no nativos
- Tabla 56. Modalidades de evaluación en un curso de 45 horas
- Tabla 57. Formación de los equipos y desequilibrio comunicativo
- Tabla 58. Formación de los equipos y progreso de los alumnos
- Tabla 59. Ejemplo de la producción oral obtenida mediante la descripción de imágenes

Tabla 60. Resultados de los alumnos en la fase de experimentación del portafolio oral

Tabla 61. Progresión entre las evaluaciones del portafolio oral

Tabla 62. Distribución de los resultados del portafolio oral

Tabla 63. Los criterios de corrección según el enfoque interaccional

Tabla 64. Guía de observación – Examen oral secuenciado 2 (A1)

Tabla 65. Guía de observación – Examen oral secuenciado (A2)

Tabla 66. Guía de observación – Examen oral secuenciado 1 (B2)

Tabla 67. Guía de observación – Examen oral secuenciado 2 (B2)

Tabla 68. Corpus de prácticas interactivas alumno-alumno

Tabla 69. Escala usada para analizar las conversaciones alumno-alumno (A1-A2)

Tabla 70. Escala usada para analizar las conversaciones alumno-alumno (B1-B2)

Tabla 71. Resultados generales: media de progresión (A1-A2)

Tabla 72. Resultados generales: media de progresión (B1-B2)

Tabla 73. Resultados obtenidos tras el análisis de las conversaciones (A1-A2)

Tabla 74. Resultados obtenidos tras el análisis de las conversaciones (B1-B2)

Tabla 75. La interacción colaborativa en el corpus

Tabla 76. Los MD en el corpus

Tabla 77. MD estratégicos e interaccionales en las conversaciones alumno-alumno

Tabla 78. Otros tipos de MD usados en las conversaciones alumno-alumno

Tabla 79. Ejemplo de interrupción provocada por el desconocimiento de los MD

Tabla 80. Ejemplo de progresión en el uso de los MD

Tabla 81. Ejemplo de una conversación colaborativa debida a los MD

Tabla 82. El alcance de los objetivos comunicativos en el corpus

Tabla 83. El respeto de las réplicas exigidas en el corpus

Tabla 84. *Quiz* oral 1 del equipo FanM-IsaM-A1-Q1

Tabla 85. Modelo de corrección para el nivel A1 (FanM)

Tabla 86. Modelo de corrección para el nivel A1 (IsaM)

Tabla 87. *Quiz* oral 2 del equipo ImaM-MyrM-A2-Q2

Tabla 88. Modelo de corrección para el nivel A2 (ImaM)

Tabla 89. Modelo de corrección para el nivel A2 (MyrM)

Tabla 90. *Quiz* oral 3 del equipo ChlM-LauM-B2-Q3

Tabla 91. Modelo de corrección para el nivel B2 (ChlM)

Tabla 92. Modelo de corrección para el nivel B2 (LauM)

Lista de figuras

Figura 1. Clasificación de la interacción alumno-alumno basada en Galaczi (2008: 96-111)

Figura 2. Ejemplo de examen oral secuenciado (B1) (Instituto Cervantes DELE 2014)

Figura 3. La interaccional oral en la clase de ELE

Figura 4. Coherencia generada por el concepto de *washback*

Figura 5. El *buzón de voz*

Figura 6. Criterios de corrección usados en el *buzón de voz*

Figura 7. Ejemplo de un texto usado en las tertulias

Figura 8. Ejemplo de una tertulia realizada en el nivel colegial

Figura 9. Comentarios de los estudiantes ante la elección del instrumento de evaluación

Figura 10. *Quizzes* orales A1

Figura 11. *Quizzes* orales A2

Figura 12. *Quizzes* orales B2 (1)

Figura 13. *Quizzes* orales B2 (2)

Figura 14. Apreciación general de los estudiantes ante los *quizzes* orales

Figura 15. Comentarios de los estudiantes tras su participación en los *quizzes* orales

Figura 16. Examen oral secuenciado 1– Nivel A1

Figura 17. Examen oral secuenciado 2– Nivel A1 (continuación)

Figura 18. Examen oral secuenciado – Nivel A2

Figura 19. Exámenes orales secuenciados 1 y 2– Nivel B2

Figura 20. Fotos empleadas en el primer examen oral secuenciado (A1) (1)

Figura 21. Fotos empleadas en el primer examen oral secuenciado (A1) (2)

Figura 22. Fotos empleadas en el primer examen oral secuenciado (A1) (3)

Figura 23. Fotos empleadas en el segundo examen oral secuenciado (A1) (1)

Figura 24. Fotos empleadas en el segundo examen oral secuenciado (A1) (2)

Figura 25. Fotos empleadas en el segundo examen oral secuenciado (A1) (3)

Figura 26. El portafolio oral (estructura y porcentajes)

Figura 27. Guía de resultados –*Quizzes* orales (A1)

Figura 28. Guía de resultados –*Quizzes* orales (A2)

- Figura 29. Guía de resultados –*Quizzes* orales (B2)
- Figura 30. Guía de resultados –Examen oral secuenciado 1 (A1)
- Figura 31. Guía de resultados –Examen oral secuenciado 2 (A1)
- Figura 32. Guía de resultados –Examen oral secuenciado (A2)
- Figura 33. Guía de resultados –Examen oral secuenciado 1 (B2)
- Figura 34. Guía de resultados –Examen oral secuenciado 2 (B2)
- Figura 35. Ejemplo de retroalimentación – *Quiz* oral 1 (A1)
- Figura 36. Ejemplo de retroalimentación – Examen oral secuenciado 2 (A1)
- Figura 37. Ejemplo de retroalimentación – *Quiz* oral 2 (A2)
- Figura 38. Ejemplo de retroalimentación – Examen oral secuenciado (A2)
- Figura 39. Ejemplo de retroalimentación – *Quiz* oral 3 (B2)
- Figura 40. Ejemplo de retroalimentación – Examen oral secuenciado 2 (B2)
- Figura 41. Ejemplo de corrección vídeo
- Figura 42. *Quizzes* orales formativos usados con el grupo de control

Lista de siglas

ACTFL	American Council for the Teaching of Foreign Languages
ALTE	Association of Language Testers in Europe
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CORPES	Corpus del Español del Siglo XXI
CREA	Corpus de Referencia del Español Actual
DELE	Diplomas de español como lengua extranjera
ELE	Español lengua extranjera
FLE	Francés lengua extranjera
L1	Lengua materna
L2	Lengua segunda
LE	Lengua extranjera
LM	Lenguas modernas
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>
MD	Marcadores del discurso
MELS	Ministère de l'éducation, du loisir et du sport
OPI	Oral Proficiency Interview
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
SIELE	Servicio internacional de evaluación de la lengua española
TBI	Tablero interactivo
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación

A François, por todo.

Agradecimientos

En primer lugar y ante todo, quiero expresar mi profunda gratitud a los profesores de la Sección de estudios hispánicos de la Universidad de Montreal por haber creído en mí y autorizar que combinara los estudios doctorales y mis actividades profesionales. Dirijo un agradecimiento especial al profesor Javier Rubiera, por su paciencia al guiarme por el laberinto administrativo cuando decidí retomar mis estudios doctorales tras una pausa de ocho años. Sin su apoyo este proyecto no hubiera sido posible.

Mis más sinceros y eternos agradecimientos van a mi querido director, Enrique Pato, no solo por su rigor, su profesionalidad, su eficacia, su gran disponibilidad y su seguimiento constante, sino también por su flexibilidad y su apertura al permitir que abordara la redacción de la tesis usando las piezas de manera desordenada, como si fuera un puzle. Su capacidad para incitarme a ir más allá, a superarme y a dar lo mejor de mí misma me ha permitido duplicar mis conocimientos, tanto en el plano académico y profesional como lingüístico. Su enseñanza me acompañará en todos mis proyectos profesionales futuros.

Quisiera agradecer a la profesora Teresa Bordón por haber aceptado compartir toda su experiencia y por hacer que se conceda a la evaluación la importancia que le corresponde. Deseo expresar igualmente mi reconocimiento al profesor Anastassis Kozanitis, cuyos trabajos han guiado el modelo de evaluación interaccional, de modo que se pueda inscribir dentro de una lógica de relación pedagógica docente-alumno.

Agradezco sinceramente a todos los alumnos que participaron en la investigación. Lo hicieron con un entusiasmo contagioso y una seriedad ejemplar. Fueron una fuente de inspiración constante y les debo las grandes líneas del modelo de evaluación interaccional. Siempre les estaré muy agradecida por ello.

Quisiera subrayar la generosidad de los profesores de ELE que contribuyeron a la investigación y que aceptaron abrir la puerta de su sala de clase proporcionándome uno de sus instrumentos de evaluación.

A Alexandra, Marie-France, Cristina, Elena, Laura, Paula y todos los compañeros de estudio de la universidad, los colegas y los amigos que me acompañaron a lo largo del proyecto y que estuvieron a mi lado para echarme una mano cuando necesitaba ayuda, celebrar los avances y gestionar los momentos de duda.

Finalmente, a François, simplemente gracias por estar siempre presente, por su escucha inestimable y su apoyo incondicional.

A todos, muchas gracias.

1. Introducción

Evaluar la interacción oral en la clase de español como lengua extranjera (ELE) representa una tarea particularmente compleja, incluso para los docentes más experimentados. En este proyecto se definirán las líneas directrices de la evaluación interaccional, un sistema de medición diferente, que pretende aportar soluciones concretas ante los numerosos retos que plantea la evaluación de la interacción oral. Aunque el modelo busca adecuarse a los cursos de español ofrecidos en la región metropolitana de Montreal y desea respetar el perfil conversacional del aprendiz de la provincia de Quebec, el carácter flexible de la investigación está encaminado a ofrecer una visión de conjunto de la evaluación de la competencia conversacional, por lo que las orientaciones presentes en este trabajo podrán aplicarse a otras realidades pedagógicas. Si bien es cierto que la tesis se centra en la dimensión conversacional del proceso evaluador y presenta los resultados obtenidos tras la grabación de conversaciones basadas en el enfoque interaccional, el propósito de la investigación no es ofrecer un panorama detallado de la evaluación de la quinta destreza en la provincia de Quebec ni apoyarse en técnicas discursivas para proceder al análisis de dichas conversaciones. Nuestro enfoque no se fundamenta en el análisis del discurso, sino más bien en cuestiones didácticas, de modo que se maximice el valor pedagógico de las técnicas de evaluación propuestas. Por tanto, se definirá el modelo de evaluación interaccional no desde una perspectiva discursiva, sino a partir de una concepción precisa de la evaluación de la interacción oral que se apoya en tres preceptos: 1) el concepto de *washback*, 2) la evaluación de las habilidades conversacionales y 3) la calidad de la retroalimentación.

La primera idea hace referencia al impacto de la evaluación en el plano curricular, es decir que todos los componentes del curso deberían orientarse en función de la evaluación (Bordón 2006a: 39, Cheng 2007: 349, Bordón 2008: 8, Green 2013: 40). En estas condiciones, el proceso de evaluación ocupa una posición central en el curso. No solo constituye el objetivo del aprendizaje, sino que determina las nociones a enseñar y a evaluar. Para la evaluación de la interacción oral en la clase de ELE este principio pone en tela de juicio el espacio dedicado a la enseñanza de los contenidos conversacionales, a la realización de ejercicios de práctica para fomentar la competencia interaccional y a la utilización de pruebas orales y criterios de

corrección capaces de observar la movilización de dichas habilidades orales. Para evaluar la competencia interaccional conviene determinar cuáles son sus especificidades y cómo se manifiestan en un contexto de comunicación real. Además, es necesario preguntarse si la interacción oral producida en un contexto pedagógico es similar a la que forma parte de la vida cotidiana. Es más, es esencial determinar si el intercambio oral que forma parte de la clase de ELE presenta las mismas características que las obtenidas en un contexto de examen oral. Otra pregunta importante a la que deseamos responder es si la competencia conversacional generada en el marco de un debate contiene las mismas particularidades que las que se hallan en una situación de comunicación informal. Estas interrogaciones son fundamentales para orientar los objetivos y los contenidos de la evaluación y proporcionar al alumno una retroalimentación de calidad, esto es, una serie de comentarios personalizados que indiquen claramente los progresos realizados y proporcionen soluciones concretas para mejorar. Como se puede ver, la evaluación de la competencia interaccional se inscribe dentro de una dimensión didáctica y cognitiva (Vázquez 1999: 64, Hernández y Picó 2009: 115, Amaranti Pesce 2010: 6, GIOTEI 2012: 3, Costello y Crane 2013: 217, GRÉAC 2015: 41), y no desde las teorías del discurso y el análisis de la conversación.

Por todo ello, el modelo propondrá una definición de la evaluación de las competencias orales que refleje las perspectivas actuales e insistirá en la presentación de los componentes de la interacción oral y en la descripción del enfoque interaccional. Esta parte del trabajo constituye el bloque teórico en el que se abordan los conceptos claves en los cuales se apoya la evaluación interaccional. En la segunda parte del proyecto se ofrece ejemplos precisos para mostrar la aplicabilidad del proyecto y su adaptabilidad, según la realidad pedagógica en la que se inscriba. En esta parte práctica se describirán los resultados obtenidos mediante las diferentes herramientas diseñadas tanto para fomentar la interacción oral en los alumnos como para orientar su evaluación. En este sentido, nuestra tesis presenta todas las características de la investigación-acción, es decir, se busca establecer una relación directa entre la teoría y la práctica a la hora de mejorar el proceso de evaluación de la competencia oral. Además, nuestras reflexiones parten de la realidad de la clase para proponer un diagnóstico (Elliott 1990: 4-6), que aporte soluciones concretas para mejorar la validez de las prácticas evaluativas en la clase de ELE cuando se trate de medir las habilidades interaccionales de los alumnos.

De manera más precisa, la tesis consta de nueve capítulos en donde los dos primeros centran las bases teóricas del trabajo, los tres siguientes establecen una relación entre la teoría y las prácticas docentes reales, y los dos últimos se consagran a la evaluación interaccional y a sus resultados concretos; además de la introducción y las conclusiones finales. En la primera parte del trabajo se abordan los aspectos problemáticos que deseamos superar, se contempla el panorama que caracteriza la evolución de la evaluación, y se muestran las ventajas y los inconvenientes de los instrumentos más empleados para medir la competencia oral. Puesto que se consagra esta sección a la definición del marco teórico, se presentan también las principales características del enfoque interaccional, a saber, su concepción en cuanto a la lengua, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el tratamiento del error, el papel del docente y el del alumno. En los capítulos de transición se precisan los componentes de la interacción oral mediante la presentación de un repertorio interaccional, diseñado para mostrar las estructuras discursivas más empleadas en 19 países de habla hispana. Además de abordar los contenidos interaccionales, la tesis ofrece un análisis de la interacción oral en 26 manuales de ELE para comprobar si la lista de las unidades discursivas concuerda con la que está presente en los libros de texto más usados en la región metropolitana de Montreal. Antes de describir el modelo de evaluación interaccional, se prevé otro análisis encaminado a mostrar la evaluación de la quinta destreza en 20 instrumentos de evaluación ya existentes, de modo que se precisen los elementos que han de formar parte de nuestro sistema de medición.

Por su parte, en los dos capítulos dedicados a la aplicación de la evaluación interaccional se describen las pruebas orales que consituyen el modelo de evaluación interaccional (los *quizzes* orales, el examen oral secuenciado y el portafolio oral), los criterios de corrección empleados para medir la quinta destreza, las herramientas de corrección que enmarcan la toma de decisión y las técnicas empleadas para personalizar el proceso de retroalimentación. En cuanto al análisis de las conversaciones grabadas mediante nuestras estrategias de evaluación, se dedica un capítulo al análisis de los resultados obtenidos, los progresos realizados y la descripción de modelos de corrección para justificar las calificaciones atribuidas. Por último, la tesis concluye resumiendo las diferentes secciones del trabajo y señala tanto las aportaciones del modelo de evaluación como sus limitaciones y su relevancia para proyectos futuros.

Con todo, el proyecto abarca varias esferas de la clase de ELE en las cuales se sustenta el proceso evaluador. La investigación se apoyará en las diferentes obras de referencia (Consejo de Europa 2002 y 2009, MELSQ 2003, Sánchez Lobato *et al.* 2004, Instituto Cervantes 2006, MELS 2013) para integrar las teorías en las que se enfoca la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. Asimismo, será necesario tomar en consideración el carácter evolutivo de la clase de ELE, tanto a nivel didáctico como en el plano de la evaluación. Para ello, se considerarán los trabajos de Melero Abadía (2000), Ribas Moliné (2004), Bordón (2004, 2006b, 2008 y 2015), Martín Sánchez (2009), Sánchez (2009), Alonso (2012a) y Kamaravadivelu (2012). Por lo que respecta a la especificidad de la interacción oral, la investigación se fundamentará en Barros García (1989), Briz (1993), Pinilla Gómez (2000 y 2004), Rizo García (2007), Galaczi (2008), González Argüello (2010) y May (2011). Por último, para examinar todos los elementos relacionados con el ámbito de la evaluación basada en un enfoque por competencias, se tendrán en cuenta los trabajos de Bordón (1990, 2000, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2008, 2015), Bernard y Louis (2004), Scallon (2004), Tardif (2006), Saracho Arnáiz (2007), Louis (2008), Martínez Batzán (2008a, 2011), Guillén Díaz *et al.* (2009) y Del Moral Manzanares (2013, 2014a, 2014b). También se han considerado otros autores para emprender el estado de la cuestión (cf. 3), el repertorio interaccional (cf. 4), el análisis de los manuales de ELE (cf. 5) y la actualización de las técnicas de evaluación mediante nuevas tecnologías (cf. 7).

Finalmente, conviene adelantar los avances más significativos de este trabajo. En el plano interaccional ha sido posible confirmar la relación entre la obtención de conversaciones colaborativas, es decir, intercambios orales caracterizados por el equilibrio entre las intervenciones de todos los miembros del equipo (Jacoby y Ochs 1995: 171, 176-179, May 2011: 22, Young 2011: 428) y la presencia de unidades discursivas que forman parte del repertorio interaccional que proponemos (cf. 4). En cuanto a la dimensión evaluadora, la investigación logra respetar los indicadores de calidad más usados en el ámbito de la evaluación (validez, fiabilidad, autenticidad, viabilidad, coherencia, equidad y transparencia) y proponer herramientas flexibles que miden de manera eficaz las especificidades de la interacción oral. Para la clase de ELE la significatividad del proyecto reside en la definición clara de los contenidos interaccionales a enseñar y a evaluar, el impacto positivo del modelo de evaluación respecto del estrés comunicativo relacionado con el hecho de interactuar en

español (Fulcher 1996a, Swain 2001: 298, Martínez Batzán 2011: 149 y 153) y el recurso a nuevas tecnologías para reflejar un proceso de evaluación actual, viable y flexible.

2. Problemática

Para describir de manera concisa la complejidad que caracteriza la evaluación de la interacción oral en la clase de ELE proponemos explorar tres de las dimensiones de la tarea docente que parecen generar más dificultades: 1) los objetivos de la evaluación (¿para qué evaluar?), 2) sus contenidos (¿qué evaluar?) y 3) los instrumentos más susceptibles de medirlos (¿cómo evaluar?). De manera general, será posible constatar que se asocian los obstáculos observados a la obtención y calificación de una muestra significativa, que permita valorar tanto el alcance de los objetivos de la formación como la calidad de la actuación del estudiante en una situación comunicativa real (Hugues 1989: 113, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 108, Figueras 2015: 32).

2.1 Evaluar la interacción oral

Para empezar, las características inherentes a la interacción oral representan en sí un desafío considerable. Su espontaneidad e inmediatez, el hecho de que implique la constante negociación del turno de palabra, y la presencia de elementos externos a la conversación, como gestos y silencios, son algunos de los numerosos aspectos que la componen y que complican la realización del examen oral, así como su corrección. En este sentido, el reto que plantea la evaluación de la interacción oral no es unidireccional y ambos participantes (el docente y el alumno) lo experimentan (Baralo 2000: 8). Desde la perspectiva del profesor, el ejercicio interactivo generará una serie de particularidades lingüísticas difíciles de ignorar, como la presencia de muletillas, frases entrecortadas, reformulaciones, lo cual supone una adaptación evidente con respecto a los criterios de corrección usados (Baralo 2000: 8, Guillén Díaz 2009: 25). Además, si a las especificidades de la interacción oral se yuxtapone el grado con el que el alumno comprende al interlocutor, se aumenta el nivel de complejidad. Puesto que interactuar de manera oral implica dos destrezas (producción y comprensión orales), el nivel de dificultad se "duplica" para el alumno y es muy probable que sienta cierto estrés a la hora de expresarse en español (Arnold 2000). Por lo tanto, la dimensión afectiva desempeña un papel importante en la certificación de la interacción oral, porque puede afectar tanto la producción del alumno como la tarea del profesor.

Es más, entre 86 alumnos entrevistados en tres centros educativos de la región metropolitana de Montreal¹, el 41 % confirma que, en general, no le gusta realizar exámenes orales por el estrés que genera este tipo de prueba. Aunque es tentador pensar que son los alumnos introvertidos los que presentan un nivel de ansiedad más alto, y que por tanto no pueden obtener los mismos resultados que los estudiantes extravertidos² durante la realización de actividades interactivas y espontáneas, los trabajos de Berry (1993: 122 y 1997: 117) con alumnos japoneses mostraron que resulta imposible confirmar con toda certeza que la personalidad del alumno sea el factor que más afecta en la obtención y el análisis de los datos para tomar una decisión válida a la hora de evaluar las habilidades interaccionales. Sin embargo, el estrés relacionado con el acto comunicativo en LE se menciona en varios trabajos sustentados en cuestiones de evaluación, como es el caso de van Lier (1989: 493), Fulcher (1996a: 30-32), Bordón (2004: 994) y Martínez Batzán (2011: 149 y 153). Nuestra tesis pretende, entonces, superar esta dificultad.

Del mismo modo, la formación de los equipos de trabajo influye también en la validez del examen. Las investigaciones de Fulcher (1996a: 28, 33-34) muestran claramente que los estudiantes prefieren trabajar con compañeros que ya conocen, y que no aprecian particularmente los exámenes orales cuando implican el contacto cara a cara con el docente. Es interesante observar que la ansiedad, por ejemplo cuando el examinador toma apuntes durante el examen oral, tiende a desaparecer si los alumnos trabajan en pareja. En este sentido, los datos recogidos en los tres centros educativos de Montreal concuerdan con las estadísticas de Fulcher. En efecto, ante la posibilidad de 1) preparar una presentación oral y exponer ante el resto de la clase, 2) realizar una entrevista oral con el docente y 3) participar en una conversación en pareja, el 87 %³ de los estudiantes escogió la tercera opción. Entre los comentarios recogidos, el 34 % de los alumnos justificó su elección explicando que las conversaciones en pareja le parecían menos estresantes, el 39 % afirmó que eran válidas en un

¹ Los datos provienen de los colegios Montmorency y Rosemont y de la Universidad de Montreal. Fueron recogidos en la sesión de otoño 2015 entre 55 alumnos de nivel A1, 23 de nivel A2 y 8 de nivel B2.

² Entre los 86 estudiantes entrevistados, el 26 % afirmó tener una personalidad tímida.

³ Hay que tomar en cuenta el hecho de que 5 de los 10 alumnos que escogieron la exposición estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de examen, ya que estudiaban en el programa de turismo, una formación preuniversitaria, que implica realizar varias presentaciones orales y participar en conferencias públicas.

curso de español por ser más auténticas, y el 27 % estimó que respetaban su estilo de aprendizaje.

Por otra parte, la forma de trabajar plantea otra dificultad para el análisis de los resultados obtenidos, puesto que el garantizar que el nivel de los participantes sea perfectamente homogéneo es una tarea sumamente compleja, por no decir imposible. Además, si un alumno que tiene más facilidad para expresarse en español debe interactuar con un colega cuyas dificultades le quitan fluidez durante la realización de la tarea comunicativa, es posible que esta situación genere un desequilibrio comunicativo (Fulcher 1996a: 28), y que el estudiante más experimentado monopolice la conversación. Conviene recordar que el objetivo de la interacción oral es que ambos aprendices participen en el intercambio oral y construyan juntos un diálogo espontáneo.

Por lo tanto, autores como Foot (1999: 40) y López Ojeda (2006: 773) cuestionan las capacidades interactivas de los estudiantes principiantes, mientras que otros, como Ducasse y Brown (2009: 426), precisan los retos evidentes que esperan a los aprendices del nivel básico en comparación con los alumnos más experimentados cuando se trata de conversar en LE. A este propósito, es interesante notar que en el *Marco común europeo de referencia* (MCER) los elementos interaccionales que caracterizan los intercambios orales solo aparecen a partir del nivel B1, puesto que se estima que en el nivel precedente (A2) el alumno no dispone de suficientes recursos comunicativos para aportar al intercambio oral: "Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia" (Consejo de Europa 2002: 33). Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), que se basa en las orientaciones del Consejo de Europa, omite precisar varios de los componentes de la interacción oral (cf. 3.3.2) para el nivel A1. Desde un punto de vista comunicativo e interaccional, es importante subrayar que varias estrategias sumamente útiles para que el aprendiz principiante logre resolver obstáculos comunicativos, como "reformular lo dicho", "interrumpir" o "proponer el cierre"⁴ (Instituto Cervantes 2006: 246-248), no forman parte de la sección dedicada a los contenidos funcionales en el nivel básico. Resulta interesante

⁴ Como recurso para proponer el cierre se recomienda que el alumno opte por un comportamiento verbal, que consiste en mirar el reloj o recoger sus cosas para indicar que ya no puede seguir conversando con el interlocutor (Instituto Cervantes 2006: 248).

constatar que, aunque se indica que los aprendices deberían emplear los controladores del contacto *¿no?* y *¿eh?*, no se recomienda que aprendan a controlar la atención del interlocutor (Instituto Cervantes 2006: 246 y 259). En este contexto, conviene preguntarse cómo se podrá evaluar la competencia interaccional si no se han precisado los contenidos comunicativos a enseñar en todos los niveles de la formación.

Por último, como veremos en la sección 2.2, en vez de formar parte integrante de las actividades de aprendizaje, es común observar que el proceso de evaluación provoca una especie de ruptura con el programa de formación. En efecto, aunque todos los componentes del curso se orientan hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, las modalidades de evaluación no siempre reflejan la enseñanza recibida ni las actividades de aprendizaje. Según varios autores en el ámbito de la pedagogía y de la enseñanza de lenguas extranjeras (Bordón 2006b, Tardif 2006, Louis 2008, Bernard 2011, Bélanger y Tremblay 2012, López Moya *et al.* 2015), el examen tradicional⁵ sigue estando muy presente en la clase de ELE y las situaciones comunicativas no siempre son auténticas, es decir, no permiten observar el uso de la lengua en un contexto comunicativo real, lo que contribuye a la artificialidad de los intercambios orales en clase (cf. 3.3.1.2).

2.2 Evaluar la competencia comunicativa

La primera dimensión de la problemática reside en el hecho de que el objetivo que une la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación implique el uso de la lengua para interactuar. La función de la evaluación consiste en valorar esta capacidad en los aprendices. En otros términos, evaluar la interacción oral consiste en medir el desarrollo de diferentes componentes de la competencia comunicativa, lo cual supone la presencia de aptitudes mucho más complejas que el mero hecho de respetar las reglas gramaticales. Aunque el MCER identifica cuatro (sub)competencias para dividir la competencia principal (la competencia comunicativa) en categorías más precisas (lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica), observar todas estas dimensiones en una prueba oral se convierte en una tarea imposible para el docente

⁵ Según los autores mencionados, el examen escrito y las formas de trabajo tradicionales en los exámenes orales, como la entrevista individual, son las modalidades de evaluación más empleadas, a pesar de la adopción del enfoque por competencias y de la enseñanza comunicativa, y la presencia cada vez más difundida de estrategias de enseñanza innovadoras, como la pedagogía activa (cf. 3.8.2.2.3).

(Consejo de Europa 2002: 106 y 2009: 144, Sánchez Lobato *et al.*, 2004b). Es más, además de demostrar que el alumno es capaz de "saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada" en un contexto dado (Melero Abadía 2000: 81), el examen oral debería calificar igualmente la competencia estratégica del estudiante, pues el proceso comunicativo depende del recurso a técnicas que faciliten tanto la organización de las nociones estudiadas (estrategias de aprendizaje) como el desarrollo de la conversación (estrategias de comunicación) (Pinilla Gómez 2000: 55, Sánchez Lobato *et al.* 2004b: 491).

La definición precisa de la competencia interaccional de manera que se identifiquen los principales contenidos y objetivos de la evaluación constituye, entonces, una de las principales dificultades que han caracterizado la certificación de habilidades orales desde los años 60 (Lado 1961: 239, Bachman 1990: 9, McNamara 2002: 231, Ducasse 2008: 19 y 2010: 3, 14 y 148, May 2011: 9, González-Such *et al.* 2013: 2, Green 2014: 127-134, entre otros). Por consiguiente, nuestra tesis busca responder a estas interrogaciones determinando, entre otras cosas, cómo se evaluarán las intenciones comunicativas expresadas mediante el lenguaje corporal y otros elementos paralingüísticos que caracterizan el intercambio oral, y cómo se valorará la producción oral individual del alumno cuando la conversación es un proceso fundamentalmente colaborativo, imposible sin la participación del interlocutor (Jacoby y Ochs 1995: 171, 176-179, May 2011: 22, Young 2011: 428).

En definitiva, la investigación reflexionará sobre la capacidad de la prueba oral para aislar y evaluar de manera eficaz y objetiva todos los componentes de la competencia comunicativa relacionados con la interacción oral en cualquier contexto pedagógico.

2.3 Realidades quebequenses

Por lo que respecta a la situación particular que encontramos en Quebec, es posible observar similitudes con los desafíos planteados en un estudio reciente realizado en España en diferentes centros educativos. Los resultados recogidos permiten pensar que la adopción de la evaluación de la interacción oral no se ha generalizado totalmente en el sistema educativo español (López Moya *et al.* 2015: 19). En efecto, se ha demostrado que, si el 74 % de los profesores entrevistados diseña sus propias pruebas orales, solo el 3 % otorga más importancia a la interacción oral que a las destrezas escritas o a la expresión oral. Además, el 11 % observa que las habilidades interaccionales no forman parte de las exigencias curriculares (López

Moya *et al.* 2015: 8-14). Por su parte, Bordón (2006b: 259) señala que en varios programas de formación en ELE se insiste de manera considerable en los contenidos lingüísticos, lo cual tiende a reducir las oportunidades de interacción oral en clase.

Es posible afirmar que estas dos situaciones pueden compararse con la de varios centros educativos quebequeses, pues los trabajos de Tardif (2003: 37) han indicado que en el nivel de la educación postsecundaria el enfoque por competencias tarda en implantarse de manera completa. Como en el contexto español, los orígenes de este problema se hallan en el plano curricular: es muy común que la formación siga basándose en un modelo pedagógico obsoleto, regido por un enfoque orientado hacia el aprendizaje de contenidos o el alcance de objetivos, y no el fomento de competencias (Louis y Bernard 2004, Tardif 2006 y Bernard 2011). Además, un informe realizado en 2012 sobre las prácticas evaluativas de 761 docentes en 13 *cégeps*⁶ de la provincia de Quebec expone una realidad preocupante (Bélanger y Tremblay 2012: 41). En efecto, si comparamos con los resultados obtenidos en 1993, el examen escrito sigue siendo el instrumento de medición más usado veinte años más tarde. Es más, el estudio precisa que es frecuente que se privilegien pruebas de desarrollo corto, de elección múltiple y de verdadero o falso (Bélanger y Tremblay 2012: 44-49). Según Louis y Bernard (2004: 26) y Bernard (2011: 248), se debe evitar a toda costa el uso de este tipo de examen para medir competencias porque no ilustra la complejidad ni permite la reflexión e interpretación características de ejercicios que garantizan el desarrollo de habilidades complejas y de aprendizajes a largo plazo, como sería el caso, por ejemplo, en la resolución de un problema o en el estudio de casos (cf. 3.4.4).

En cuanto a la competencia interaccional, en la región metropolitana de Montreal el reto que plantea la evaluación de las capacidades interaccionales de los estudiantes reside en la congruencia entre los tres componentes de la formación (enseñanza, aprendizaje y evaluación). Entonces, en el caso de la didáctica de lenguas extranjeras, si las (sub)competencias descritas por el MCER se enseñan de manera parcial en Quebec, es posible cuestionar la capacidad del proceso evaluador para certificar el grado con el que el alumno ha adquirido dichas habilidades. Por otra parte, si la formación no insiste en la dimensión

⁶ CÉGEP hace referencia a los *Collèges d'enseignement général et professionnel* (Colegios de enseñanza general y profesional), que ofrecen la formación postsecundaria y preuniversitaria en la provincia de Quebec.

interaccional, pragmática o estratégica a la hora de usar la lengua, no es adecuado que el proceso de evaluación mida estos elementos por una razón evidente: no se evalúan nociones que no forman parte del programa de enseñanza por cuestiones de coherencia (Bordón 2000: 160).

2.4 La aplicación práctica de los marcos de referencia

Para responder a estas preocupaciones el Consejo de Europa creó una guía, *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (2009), a fin de que se garantizara la relación entre las recomendaciones del MCER⁷ y el proceso de evaluación. Sin embargo, la flexibilidad y generalidad que caracterizan ambos marcos de referencia no indican cómo cohesionar las prácticas docentes a la hora de evaluar a los estudiantes (Weir 2005: 282-283, Brouté 2007: 94, Martínez Batzán 2008a: 53). Esta imprecisión constituye otro de los grandes desafíos de la evaluación, pues no se expone claramente cómo evaluar las competencias comunicativas de los alumnos ni se brindan herramientas concretas que el docente pueda adoptar en clase.

Esta ambigüedad está igualmente presente en el contexto quebequense, dado que el *Ministère de l'éducation, du loisir et du sport* (MELS), aunque se basa en las directrices del MCER para guiar al docente en las modalidades de la evaluación, precisa que estas últimas no pueden ser definidas por el *devis ministériel* (plan ministerial), cuyo principal objetivo es

⁷ Puesto que no se consideran los marcos norteamericanos en la gran mayoría de los cursos de español de la provincia de Quebec, como la guía del *Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens* (2005) y las *Proficiency Guidelines* del *American Council for the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) (2012), hemos privilegiado los trabajos del Consejo de Europa (2002 y 2009), del Instituto Cervantes (2006) y del Gobierno de Quebec (2013) para definir el modelo de evaluación interaccional. Justificamos esta decisión por la realidad pedagógica dentro de la que este proyecto se inscribe, según la cual los centros de enseñanza colegial deben responder a las exigencias del Ministerio de educación contenidas en el *devis ministériel* (plan ministerial). Este documento estipula que las orientaciones del MCER constituyen una guía de referencia válida, a partir de las que se han establecido los objetivos de aprendizaje del programa en lenguas (Gouvernement du Québec 2013: 88). En el nivel universitario ciertas instituciones, como la Universidad de Montreal, consideran también el MCER para orientar el currículo (<http://centre-de-langues.umontreal.ca/le-centre-de-langues/cadre-reference-commun/>). Otra razón que ha motivado nuestra decisión es el hecho de que las escalas de dominio del ACTFL distinguen 11 niveles (principiante bajo, medio y alto; intermedio bajo, medio y alto; avanzado bajo, medio y alto; superior y distinguido) (ACTFL 2012: 5-9, Antón 2013: 20), lo que complica la correspondencia entre los niveles europeos (A1-C2) y quebequenses (Español 1 a 4 en la mayoría de los *cégeps*). A modo de ejemplo, después de una formación de cuatro años en una universidad americana los estudiantes deberían haber alcanzado un nivel intermedio alto (Mir 2007: 641), mientras que se considera que este nivel se consigue tras haber completado los dos años de la formación en los *cégeps* quebequenses (Gouvernement du Québec 2013: 15).

delimitar el programa de formación en español (Gouvernement du Québec 2013: 81). Si bien el proceso de evaluación en los *cégeps* de la provincia de Quebec está regido por la *Política institucional de evaluación de los aprendizajes* (PIEA), que indica claramente que el objetivo de la evaluación es certificar el fomento de las competencias de los alumnos, las orientaciones no explicitan cómo transponer dicha política a la realidad del aula (Gouvernement du Québec 2003).

2.5 Instrumentos de evaluación y respeto de los indicadores de calidad

A pesar de que ya se haya insistido, desde los años 20 (Hayden 1920: 87, 91, Wood 1928: 95), en la importancia de centrar el proceso de evaluación en estándares de calidad como la validez, la fiabilidad y la viabilidad (cf. 3.2), observamos que ciertos modelos propuestos en la literatura disponible siguen presentando limitaciones prácticas, éticas y administrativas.

2.5.1 Las guías de corrección basadas en la evaluación criteriada

Para reducir el impacto de la subjetividad en la evaluación de la producción oral, esto es, el juicio del evaluador, es recomendable optar por la evaluación criteriada⁸ (Bordón 2006a: 102, Pastor Villalba 2009: 1, Chiapello *et al.* 2013: 1948-1952). Este modelo se presenta de dos maneras: 1) por medio de criterios de corrección y 2) mediante escalas de descriptores. Al considerar la evaluación de la interacción oral se observan limitaciones en ambas técnicas y, por ello, no se puede afirmar que permitan una valoración eficaz y sistemática de las habilidades interaccionales de los estudiantes (cf. tabla 1).

⁸ También llamada evaluación criterial o con referencia a un criterio.

Consejo de Europa (2002: 32)	Pinilla Gómez (2004a: 895)	Consejo de Europa (2009: 144)				
<ul style="list-style-type: none"> • Alcance • corrección • fluidez • interacción • coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> • corrección gramatical • competencia discursiva • fluidez • riqueza de vocabulario 	<p>Linguistic Competence (competencia lingüística)</p> <ul style="list-style-type: none"> • General Linguistic Range (alcance lingüístico general) • Vocabulary Range (alcance léxico) • Vocabulary Control (control léxico) • Grammatical Accuracy (corrección gramatical) <p>Socio-linguistic Competence (competencia sociolingüística)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socio-linguistic Appropriateness (adecuación sociolingüística) <p>Pragmatic Competence (competencia pragmática)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibility (flexibilidad) • Turntaking (turnos de palabra) • Spoken Fluency (fluidez) • Propositional Precision (precisión discursiva) <p>Strategic Competence (competencia estratégica)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Turntaking (repeated) (turnos de palabra repetitivos) • Asking for Clarification (pedir aclaraciones) • Compensating (compensar) • Monitoring and Repair (autoevaluación y autocorrección) 				
del Moral Manzanares (2014b: 4)						
	Coherencia	Fluidez	Cap. crítica	Corrección	Alcance	
95						
85						
75						
65						
50						

Tabla 1. Ejemplos de criterios de corrección para evaluar la competencia oral

Por un lado, los criterios varían de manera considerable según los autores, lo cual dificulta la tarea docente a la hora de escoger los instrumentos de evaluación más susceptibles de adecuarse a la realidad de la clase. Asimismo, se nota que en ciertos modelos propuestos, como en el de Pinilla Gómez (2004a: 895), se excluye la dimensión estratégica y se insiste tanto en elementos discursivos como en aspectos lingüísticos. Cuando se toman en cuenta las habilidades interaccionales (por ejemplo, gestionar los turnos de palabra, cooperar y pedir aclaraciones), se prevén a menudo más de cinco criterios, tendencia que puede invalidar la decisión del examinador, ya que normalmente no dispone del tiempo necesario para valorar tantos aspectos (Consejo de Europa 2002: 202, Rivera Galicia 2007: 527).

Igualmente, creemos que es necesario respetar el nivel del alumno descrito en el PCIC a la hora de escoger los criterios de corrección. A título indicativo, estimamos que la capacidad crítica en una situación interaccional no debería evaluarse con estudiantes del nivel B1, pues las habilidades argumentativas se desarrollan en los tres últimos niveles de la formación, a saber B2, C1 y C2 (Instituto Cervantes 2006: sección 3.6 *Macrofunción argumentativa*). Por lo tanto, el objetivo de esta tesis es definir un modelo que no solo respete el nivel del alumno, sino que también sea flexible y pueda emplearse en diferentes situaciones pedagógicas. Por otra parte, será importante que los criterios sean precisos para evitar diferentes interpretaciones posibles (Bordón 2006a: 107-109, Bordón 2007: 22), como por ejemplo, la noción de flexibilidad propuesta por el Consejo de Europa (2009: 144). En efecto, cabe preguntarse qué es una actitud flexible en un contexto de conversación y qué componentes se esperan observar para tomar una decisión que refleje la actuación del alumno.

Por último, en la mayoría de los modelos propuestos la guía de corrección no permite evaluar a dos alumnos de manera simultánea, lo cual dificulta su utilización con grupos numerosos. Puesto que la interacción en pareja o en grupo de tres estudiantes constituye una opción eficaz para la clase de ELE, tanto para garantizar la viabilidad del proceso como la validez de la información obtenida (Ducasse 2008, Ducasse y Brown 2009, May 2011, Chiapello *et al.* 2012, entre otros), será necesario que el dispositivo de medición que presentemos facilite la evaluación simultánea de al menos dos estudiantes y que se adapte, según la formación de los equipos de trabajo, ya se trate de dúos, tríos u otras formas de colaboración.

2.5.2 Las escalas de descriptores

En cuanto al uso de escalas para calificar una prueba de interacción oral, es importante precisar que generan dos decisiones distintas: analítica y holística (Consejo de Europa 2002: 200). Puesto que la primera (cf. tabla 1) permite aislar diferentes aspectos de dicha producción, valorarlos y asociarlos a una calificación numérica, es el modelo de evaluación más usado en los centros educativos de la región metropolitana de Montreal, por su función administrativa. Por su parte, la evaluación holística (cf. tabla 2) observa la producción de manera global y sirve más bien para determinar en qué nivel se sitúa el aprendiz.

Bordón (2000: 162)	
4. EXPERTO	Desarrolla plenamente la situación comunicativa. Interpreta el tono y la actitud. Fluidez y velocidad apropiadas a la situación. Léxico apropiado. Uso correcto de la gramática. Su pronunciación es correcta para un extranjero.
3. BUENO	Desarrolla con éxito la situación comunicativa. Puede tener problemas con el tono y la actitud. Vacila a veces en la fluidez y la velocidad. Léxico más o menos apropiado, aunque no muy rico. Usa la gramática bastante bien, pero puede cometer fallos. Su pronunciación presenta a veces un marcado acento extranjero en determinados fonemas.
2. REGULAR	Lleva a cabo más o menos la situación comunicativa, aunque no se adapte al tono ni a la actitud. Tiene poca fluidez y velocidad. El léxico es pobre y suele repetir las mismas palabras. Fallos en la gramática (morfología y sintaxis). Su pronunciación presenta marcado acento extranjero en general, pero no interfiere en la comunicación, aunque puede requerir reformulación.
1. FLOJO	Tiene problemas para desarrollar la situación comunicativa. No entiende ni el tono ni la actitud. Carece de fluidez y velocidad. Léxico muy limitado. Gramática muy mala. Su deficiente pronunciación puede interferir en la comunicación.
0. CARECE DE COMPETENCIA	

Instituto Cervantes (DELE 2014)	
EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES. ESCALA HOLÍSTICA B1	
3	<ul style="list-style-type: none"> • Añade a la información requerida explicaciones, argumentos o ejemplos relevantes. • Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las situaciones planteadas, aunque comete algunos errores. • Mantiene conversaciones e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. • Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas. • Mantiene conversaciones e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de las tareas. • Aunque su repertorio lingüístico es limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos.
0	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de las tareas. • Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir. • Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.

Tabla 2. Ejemplos de escalas de descriptores

Aunque facilita la toma de decisión del examinador ante la espontaneidad del intercambio oral, varios autores confirman que la redacción de los descriptores y la precisión de su interpretación constituyen una tarea muy compleja (Oller 1979: 324, Fulcher 1996b: 210-211, Bordón 2006a: 107-109, Bordón 2007: 22, entre otros). Además, observamos que en varios casos los comentarios que recibe el aprendiz insisten en los aspectos negativos del trabajo realizado y se subrayan sus carencias, en vez de proponerle objetivos y soluciones para que pueda corregirse y progresar (Bordón 2007: 22, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 123). Asimismo, la falta de flexibilidad de estas escalas presenta otro inconveniente, pues se ciñe la evaluación a los criterios establecidos y no siempre es posible adaptarlos a la realidad

de la clase, como por ejemplo, las características de los estudiantes (González-Such *et al.* 2013: 8). Por lo tanto, la rigidez que implica su uso hace que los examinadores tiendan a modificar dichos descriptores para que se adapten a las necesidades de la tarea evaluadora (del Moral Manzanares 2014b).

Sin embargo, en una encuesta realizada por López Moya *et al.* (2015: 16) se ha demostrado que el 85 % de los profesores entrevistados recurre a escalas de descriptores para tomar sus decisiones a la hora de evaluar la competencia oral en clase. Por consiguiente, es posible pensar que se trata de un instrumento de medición apreciado por los docentes, pues facilita y acelera el proceso de corrección. Nuestra investigación-acción busca proponer herramientas que sean tan eficaces como dichas escalas, pero que garanticen la fiabilidad de la decisión, además de tener un impacto positivo en el plano de la dimensión afectiva que caracteriza el proceso de aprendizaje y de evaluación (cf. 7.1.4).

2.5.3 Los exámenes orales

Los instrumentos utilizados pueden plantear otros tipos de desafíos para la evaluación de las habilidades orales. A continuación, observaremos cómo las pruebas orales más usadas en este dominio no miden de manera directa la calidad del intercambio oral.

Aunque la presentación oral, el examen oral secuenciado y la entrevista (cf. 3.6.1 y 3.6.2) están muy presentes en la clase de ELE, los tres modelos presentan inconvenientes notables. En primer lugar, puesto que la exposición se apoya en la lengua escrita, no permite evaluar la competencia interaccional tal como la concebimos, es decir, la movilización de recursos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y paralingüísticos para construir un mensaje de manera colaborativa y espontánea (González-Such *et al.* 2013: 2-5). Por lo tanto, en la presentación oral se insistirá más bien en la estructura del discurso, la fluidez y elocuencia con las cuales el alumno presente el tema (Guillén Díaz 2009: 25). Por su parte, las diferentes etapas previstas del examen oral secuenciado no posibilitan el trabajo con grandes grupos. En efecto, en este tipo de instrumento de evaluación, que se parece a los exámenes del Diploma de español como lengua extranjera (DELE), el examinador puede necesitar entre 20 y 50 minutos para evaluar a un solo estudiante (Alarcón Pérez 2006: 193, González 2009: 94).

En cuanto a la entrevista, varios autores han cuestionado tanto la competencia del entrevistador para obtener una muestra válida que refleje la competencia oral del candidato como la fiabilidad de las decisiones tomadas y la autenticidad de la conversación generada mediante este tipo de prueba oral (Bachman 1988, van Lier 1989, McNamara 1996, Brown 2003, Liskin-Gasparro 2006, Green 2014, entre otros). En efecto, para obtener la información deseada y garantizar una interpretación justa de estos resultados, es necesario que los examinadores hayan recibido una formación adecuada. Sin técnicas rigurosas que generen muestras de habla representativas de las capacidades interaccionales del aprendiz (por ejemplo, formular preguntas abiertas que exijan que el candidato desarrolle sus ideas, aportando precisiones o describiendo), se puede cuestionar la validez y la fiabilidad de la prueba, porque es probable que la decisión que se tome se base en observaciones erróneas (Bordón 2000: 169, Brown 2003: 9-15). Finalmente, conviene recordar que el modelo "pregunta-respuesta" en el que se apoya muy a menudo la entrevista no es auténtico, es decir que no refleja toda la complejidad de un verdadero intercambio oral en una situación comunicativa real (Liskin-Gasparro 2006: 34, Young 2011: 439-440).

2.6 Evaluación e innovaciones pedagógicas

Estos instrumentos de evaluación –la exposición, la entrevista y el examen oral secuenciado– tampoco prevén el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), una de las exigencias actuales en la formación colegial⁹ en Quebec (Dupont *et al.* 2014). De manera más precisa, le *Réseau des répondantes et répondants TIC* (REPTIC) de la *Fédération des cégeps* insiste en la importancia de facilitar la búsqueda de información, su procesamiento y presentación, así como en las ventajas que presentan el trabajo en red (comunicarse a distancia y compartir ficheros) y el uso responsable y eficiente de las TIC (REPTIC 2015). En cuanto a las habilidades que rigen esta última dimensión, es importante que el alumno use las herramientas tecnológicas básicas empleadas en clase, aprenda de manera autónoma y sepa explotar recursos en línea para aprender (REPTIC 2015). En este sentido, la clase de ELE responde a estas necesidades variando las estrategias pedagógicas disponibles. Ya se trate de

⁹ En Quebec el nivel colegial corresponde a los dos años de la formación preuniversitaria, dispensada por los *cégeps* y dirigida a jóvenes que tienen normalmente entre 18 y 20 años.

opciones didácticas nuevas que insistan en el trabajo en el laboratorio informático como la clase activa, el método inverso y el aprendizaje colaborativo, ya sea trabajando a partir de aparatos móviles como tabletas, aplicaciones y materiales digitales, las TIC no solo desarrollan habilidades esenciales para estudiar en la era digital, sino que reflejan un contexto de uso actual de la lengua, además de tener un impacto evidente en el nivel de motivación de los estudiantes (Karsenti 2003: 24, Poellhuber *et al.* 2012: 35).

Sin embargo, la evaluación de la interacción oral no parece haber experimentado las mismas transformaciones que las que se han observado en la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, en la literatura disponible sobre los aspectos teóricos de la "evaluación con soporte tecnológico" (Cano 2012: 14), se hace más bien referencia a la grabación de las muestras orales, a los materiales disponibles en Internet para facilitar el diseño de exámenes de comprensión oral y lectora, a los programas informáticos que posibilitan la creación de pruebas orales inspiradas del modelo "pregunta-respuesta", a la autoevaluación y a la evaluación automatizada que requiere el uso del ordenador (Underhill 1987: 34, Douglas Brown 2004: 14, Blake *et al.* 2008: 118, Ferrero García de Jalón 2011, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 166-167, Bordón 2015: 27, Bordón y Liskin-Gasparro 2015: 268-269).

Por ello, esta tesis se interesará también por el aspecto pragmático de la evaluación, es decir, la aplicación concreta de las teorías relacionadas con el proceso evaluador, para asegurar la coherencia entre las nuevas tendencias pedagógicas, una concepción actual del aprendizaje de ELE y el sistema de evaluación. De este modo, se considerarán propuestas didácticas innovadoras, como por ejemplo el uso del celular para generar conversaciones lo más auténticas posibles en clase y la corrección vídeo para enmarcar la transmisión de los resultados (cf. 7.1.2.1 y 7.1.4.3.2). El objetivo es presentar una visión flexible de la evaluación, que permita cierta creatividad por parte del docente y que se adapte a nuevas necesidades o realidades didácticas. Esta manera de proceder debería paliar la rigidez del dispositivo de evaluación debida a los estándares de calidad: si bien buscan garantizar la eficacia del proceso de evaluación, imponen ciertas limitaciones a la enseñanza (Alderson *et al.* 1995: 216-217, 226).

En suma, los desafíos que caracterizan la evaluación de la interacción oral se relacionan con la definición de la competencia interaccional, la identificación de los componentes de la competencia comunicativa en los cuales se centra el proceso interaccional,

la aplicación de los marcos teóricos a la realidad de la clase, la eficacia de los instrumentos de evaluación más empleados para valorar la conversación, y la capacidad de adaptación del proceso evaluador de manera que refleje una visión actual de la clase de ELE.

3. Marco teórico y metodológico

En esta sección del trabajo definiremos el concepto de evaluación y las características de la interacción oral para presentar el tema central de nuestra investigación, la evaluación interaccional. En un primer tiempo, nos interesaremos por el componente teórico que asegura la idoneidad del sistema evaluador. Para ello, se estudiará una serie de estándares de calidad desde una perspectiva histórica, con el fin de establecer una relación evolutiva entre los métodos de enseñanza, la concepción del aprendizaje y las teorías relativas a la evaluación. Tras la descripción teórica del tema, se abordarán cuestiones prácticas, con especial atención a las pruebas orales e instrumentos de medición más usados para valorar la competencia interaccional.

De manera general, el objetivo de esta sección es identificar los componentes de la evaluación, a saber, sus finalidades (¿para qué se evalúa?), sus contenidos (¿qué se evalúa?), los métodos empleados (¿cómo se evalúa?), los responsables de la concepción, administración y realización de las pruebas (¿quién evalúa?), así como el momento durante el cual tendrá lugar (¿cuándo se evalúa?) (Barberà Gregori 1999: 25-27, Mateo 2000: 36, Bordón 2006a: 98). Al responder a estas preguntas, será posible explorar los diferentes tipos de evaluación existentes, así como sus distintas fases y funciones.

Antes de presentar los conceptos teóricos que definirán nuestro modelo de evaluación, conviene precisar que la metodología general que rige nuestro trabajo se apoya en la noción de investigación-acción, esto es, el análisis de una serie de reflexiones, cuyo punto de partida es la clase de ELE. Dichas observaciones basadas en la "vida del aula" buscan solucionar un problema concreto que caracteriza la realidad docente (Elliott 1990: 4, Martínez Miguélez 2000: 30). Para ello, se propone establecer una relación directa entre la teoría que se presentará en el apartado 3 y los aspectos prácticos que forman parte de la sección 7, capítulo que se dedicará a la presentación del modelo de evaluación interaccional. Puesto que el objetivo consiste en establecer una conexión directa entre el componente teórico y la parte práctica de nuestra tesis (Romera-Iruela 2011: 597), será necesario, tras haber definido la problemática y el marco teórico, reunir la información obtenida durante la fase de experimentación (cf. 7.1.2 y 8), de modo que se proceda a la categorización de los resultados obtenidos mediante la grabación de un conjunto de cinco pruebas orales (Martínez Miguélez 2000: 32-35). Esta parte del trabajo se presentará en la sección 8.

3.1 Definición de la evaluación

Antes de definir el concepto de evaluación, es necesario establecer una distinción entre los diferentes términos vinculados en el proceso de evaluación. El verbo *evaluar* hace referencia a una concepción global de la evaluación, mientras que el hecho de *examinar*, *medir* y *calificar* corresponde más bien a su dimensión administrativa (Álvarez Piñeiro 2006: 251, Bordón y Liskin-Gasparro 2007: 212-213, Fernández 2007: 465, Bachman y Palmer 2010: 19-20, Green 2014: 6-7, Bordón 2015: 10). El primer concepto indica que se conciben las actividades evaluadoras como elementos constitutivos de la formación, es decir, forman parte integrante de los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo que atañe al carácter administrativo del proceso evaluativo, permite gestionar los resultados obtenidos una vez realizadas las pruebas previstas. En nuestro proyecto, para evitar limitarnos a un solo término, emplearemos las expresiones presentadas más arriba –*evaluar*, *calificar*, *medir* y *examinar*– de modo indistinto¹⁰.

Si bien las dos dimensiones –pedagógica y administrativa– son importantes para la definición de nuestro modelo (Bordón y Liskin-Gasparro 2007: 236), nos concentraremos principalmente en las actividades evaluativas diseñadas por el docente para la clase de ELE, y no con el fin de determinar el nivel de dominio, como es el caso de los exámenes del DELE o de las pruebas de calificación adoptadas por varios centros educativos de la provincia de Quebec. Por consiguiente, insistiremos en la presentación de una visión global, que posibilite la reflexión en el docente, antes y después de haber evaluado al estudiante. De este modo, se considerará la gestión de las calificaciones, pero se insistirá sobre todo en la función pedagógica de la práctica evaluativa, pues permite intervenir en el aprendizaje del alumno, además de propiciar una retroalimentación valiosa, tanto para la enseñanza como para los progresos realizados por el aprendiente (Salinas 2002: 21, Green 2014: 6-7). Para complementar las consideraciones pedagógicas del proceso de evaluación y garantizar su aplicación concreta en el aula, se insistirá en la importancia de la *sistematicidad* de la toma de decisión, esto es, la eficacia de las acciones evaluativas, así como su estrecha relación con el enfoque y el currículo adoptados en clase (Bachman y Palmer 2010: 20).

Además del contexto que caracteriza la evaluación, las personas responsables de su administración, sus funciones y la terminología que la define, otro aspecto que se

¹⁰ Aunque somos conscientes de que estos términos no son sinónimos, el tratamiento que hemos adoptado facilitará la lectura de nuestro trabajo y evitará la repetición de la terminología.

debe considerar para definir el concepto de medición es su finalidad: extraer datos pertinentes sobre la producción del alumno para atribuirle un valor o nota. Por consiguiente, las tres fases básicas de todo sistema evaluador son la obtención de información, el juicio y la toma de decisión (Mateo 2000: 21-22, Bordón 2006a: 98, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 15, Bordón y Liskin-Gasparro 2015: 258). Dicho de otro modo, se valoran los aprendizajes realizados y el alcance de objetivos precisos, y la nota que se atribuya reflejará la interpretación que realice el docente a partir de los datos obtenidos mediante el examen oral (Mateo 2000: 22, Salinas 2002: 21, 37). A continuación, cabe precisar las metas que pretende valorar la evaluación, especialmente cuando se trata de medir las capacidades interaccionales de los aprendientes.

De manera general, en el marco de la clase de ELE, el sistema de evaluación está encaminado a certificar el uso de la lengua con fines comunicativos. Esta concepción de la utilización de la lengua meta concuerda con la noción de competencia comunicativa, que supone la presencia de una serie de recursos, que cumplen distintas funciones, ya sea en el plano lingüístico, sociocultural, discursivo o estratégico (Consejo de Europa 2002: 106-127, Dacosta Cea 2006: 456-457, Fernández 2007: 1). Como se puede apreciar, existe un vínculo directo entre las actividades evaluativas, la concepción de la lengua y del aprendizaje, y el marco teórico que rige la enseñanza de LE. En este sentido, el modelo de evaluación que forme parte de una formación basada en un enfoque por competencias cumplirá requisitos fundamentalmente pedagógicos para propiciar una retroacción pertinente sobre el trabajo realizado, tanto por el aprendiz como por el docente (Sacristán *et al.* 2008: 221). En efecto, el examen oral no solo indica los progresos alcanzados, sino también la calidad de los dispositivos implementados para posibilitar dicha progresión en el alumnado y obtener los datos que reflejen esa mejora. Por lo tanto, la evaluación sirve para aprender (cf. 3.4.4), ya se trate del aprendiente o del profesor.

Las finalidades son esenciales para precisar los pasos y contenidos del proceso evaluador a lo largo de la formación del alumno (Barberà Gregori 1999: 25-26), pero de por sí no aseguran la calidad de las tareas evaluativas. En efecto, será importante considerar también las especificidades de la interacción oral (cf. 3.3.1), pues, aunque la participación en una conversación oral supone recurrir a elementos lingüísticos, el objetivo de la evaluación interaccional no es valorar las habilidades lingüísticas del estudiante, sino su competencia conversacional. A modo de ejemplo, puesto que está

demostrado que los alumnos tienden a emplear un repertorio léxico más reducido cuando se expresan de manera espontánea (Giovaninni *et al.* 1996c: 46, Green 2014: 130), conviene cuestionar la evaluación de la riqueza léxica durante el intercambio oral, especialmente con estudiantes principiantes.

Esta dificultad, que caracteriza el diseño de exámenes orales válidos, es decir, la tendencia de recurrir a criterios lingüísticos para valorar la dimensión interaccional de la lengua, deja entrever una serie de factores que podrán afectar la información que se extraiga, así como la de la decisión que se tome. En efecto, Bachman (1990: 350) identificó varios aspectos que influyen en la calificación final, como los componentes de la competencia comunicativa que se pretenden observar, las condiciones en las cuales se realiza la tarea o los participantes. Para reducir el impacto de estas variables, la asociación de examinadores *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) ha procurado redactar una guía, el *Código de comportamiento de ALTE*, para controlar y uniformizar los diferentes procesos de la examinación, ya se trate de la concepción de las pruebas, su administración o la difusión de los resultados (ALTE, Alderson *et al.* 1995: 234). Sin embargo, estos estándares son necesarios y eficaces en el caso de exámenes a gran escala o pruebas de alto impacto, como es el caso de los exámenes del DELE para la certificación del nivel de español regidos por el Instituto Cervantes. Puesto que nuestra investigación-acción se interesa más bien por la evaluación de la interacción oral en clase, es más apropiado centrar nuestro modelo en los siguientes estándares de calidad, que se presentarán en la próxima sección, a saber, la validez, la fiabilidad, la autenticidad, la viabilidad, la coherencia, la equidad y la transparencia.

Con todo, en este trabajo no solo entendemos la evaluación como una serie de modalidades encaminadas a determinar el grado de desarrollo de las habilidades interaccionales del aprendiz, sino también como un sistema integrado en todos los otros componentes del curso. Se insistirá, pues, tanto en su carácter administrativo como en su función pedagógica para calificar el nivel de progresión del alumno y determinar la eficacia de los métodos de enseñanza utilizados. En definitiva, el objetivo de nuestra investigación-acción es que las técnicas evaluativas que presentaremos (cf. 7) proporcionen información útil sobre la formación recibida –centrada, en este caso preciso, en el enfoque interaccional (cf. 3.8.2)– y los aprendizajes realizados por los estudiantes en el plano conversacional. Puesto que la pertinencia de dicha información depende de la eficacia del proceso de evaluación y de los instrumentos usados, la sistematicidad de la toma de decisión y la calidad de la retroalimentación son dos de los

elementos fundamentales en cuestiones de evaluación, que nuestro trabajo propone explorar y mejorar, entre otros aspectos también muy importantes, como los contenidos de la evaluación y los criterios de corrección a emplear.

3.2 Estándares de calidad para la evaluación de la interacción oral

Antes de proceder con la definición de los agentes que aseguran la eficacia del proceso evaluador, conviene señalar que el concepto que une estos siete criterios de calidad es la utilidad (Shohamy 1988: 177-178, Bachman 1990: 25, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 168, Green 2014: 58). Como su nombre sugiere, sirve para garantizar la eficacia del proceso de evaluación y determinar si la prueba ha alcanzado los objetivos perseguidos. En esta sección se estudiarán, entonces, los elementos que rigen la noción de utilidad.

El ejercicio permitirá identificar las características de una evaluación de calidad, esto es, la capacidad del examen oral para medir el uso de la lengua en un contexto de interacción oral (validez); reflejar el trabajo realizado por el aprendiz, así como un uso real de la lengua (fiabilidad y autenticidad); respetar los recursos disponibles (viabilidad); comunicar y emplear los criterios de corrección con efectividad y rigor (transparencia y equidad); y, finalmente, relacionar el dispositivo de evaluación con el enfoque privilegiado en clase y el currículo establecido (coherencia) (Alderson *et al.* 1995, Barberà Gregori 1999, McNamara *et al.* 2002, Young 2002, Douglas y Brown 2004, Bordón 2004, 2006a, 2006b, Dacosta Cea 2006, Fernández 2007, Bachman y Palmer 2010, entre muchos otros).

3.2.1 La validez de los exámenes orales

Uno de los elementos esenciales que define el proceso de evaluación, y que está presente en la mayoría de los trabajos publicados sobre el tema desde los años 60 es el de la validez. En este apartado se propone estudiarla en relación con la interacción oral, para luego contrastarla con la definición propuesta por autores de las corrientes tradicional, psicométrica y comunicativa (cf. 3.4). De este modo, se mostrará la evolución del concepto y se relacionará con la de la enseñanza de LE.

La validez es una de las dimensiones más complejas de la evaluación, pues regula varias esferas del sistema de medición. En efecto, se asocia tanto a la utilidad de la información que se obtenga, la pertinencia de su interpretación numérica y cuantificable como a la percepción de la prueba por parte de los participantes (Douglas

y Brown 2004: 22). Ciertos componentes del concepto de validez caracterizan más bien pruebas de nivel o de certificación del dominio de la lengua, como es el caso por ejemplo de la validez interna, que hace referencia a los estudios realizados sobre dicha evaluación (Alderson *et al.* 1995: 166-167). Como ya hemos mencionado, puesto que nuestra investigación-acción pretende definir un modelo de evaluación para la clase de ELE, solo se estudiará el concepto de validez en relación con las pruebas internas, es decir, las diseñadas por los profesores o por el centro educativo y encaminadas a medir las habilidades interaccionales en el marco de un curso de español de una duración aproximada de 45 horas.

Por consiguiente, pese a que existe una amplia clasificación para resaltar diferentes aspectos de la noción de validez, estudiaremos dos categorías precisas: la de constructo (*construct validity*) y la de contenido (*content validity*). La primera demuestra la correlación entre el sistema de evaluación y la teoría sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza. Confirma, pues, la eficiencia de una prueba por medio del rigor con el cual permite evaluar lo que se pretende observar (Alderson *et al.* 1995: 165, Consejo de Europa 2002: 177, Douglas y Brown 2004: 22, Bordón 2006b: 60). Por su parte, la validez de contenido indica que la muestra obtenida es representativa de las capacidades interaccionales del alumno (Bachman 1988: 150, Alderson *et al.* 1995: 166, Consejo de Europa 2002: 177, Young 2002: 249, Douglas y Brown 2004: 25).

Para la evaluación de la interacción oral, esto significa que la prueba no solo posibilita la obtención de la información requerida, sino también la observación de los componentes de la competencia interaccional. En este sentido, la tarea comunicativa debe garantizar que el trabajo realizado por el alumno corresponda a las especificidades de la interacción oral, como la posibilidad de iniciar y cerrar temas, variar los turnos de palabra y permitir la presencia de elementos paralingüísticos, como gestos y contactos visuales (Underhill 1987: 106, Bachman 1988: 150, Young 2002: 249, entre otros). En estas condiciones, el proceso de evaluación no puede ceñirse a valorar elementos lingüísticos y los datos obtenidos podrán servir para medir el conjunto de la competencia interaccional (Alderson *et al.* 1995: 177).

Puesto que determina la calidad de nuestro modelo de evaluación, conviene precisar la relación entre la interacción oral y la noción de validez. Según Martínez Batzán (2008a: 53), la falta de precisión y rigor de los exámenes orales es la dificultad más difundida en la práctica docente, pues invalida la utilidad de los datos recogidos, así como la pertinencia de la información conseguida y del procedimiento de decisión.

En efecto, en el caso de la interacción que opera entre dos alumnos parece obvio cuestionar la efectividad del ejercicio si implica que el docente evalúe de manera simultánea a más de un alumno, especialmente si el diseño de la tarea exige que el profesor anime la discusión. Además, en el caso de exámenes orales en grupo, el nivel de ansiedad, la personalidad, la experiencia y la calidad de la preparación del compañero de trabajo son otros factores que pueden influir en la actuación del estudiante y, por tanto, en la decisión del evaluador (Bordón 2006a: 100, Ducasse 2008: 25-26, Martínez Batzán 2011: 149-153). Entonces, conviene preguntarse si no sería más apropiado separar a los candidatos y privilegiar exámenes individuales, como es el caso en los exámenes del DELE.

Si bien Wood señalaba a finales de los años 20 que el método más apropiado para evaluar la expresión oral era la conversación (Wood 1928: 96), los exámenes orales más utilizados en Estados Unidos y en Cambridge –la *Oral Proficiency Interview* (OPI) y el *Certificate of Proficiency in English* (CPE)– se realizaron de manera individual hasta finales de los años 80 (Taylor 2000: 14, Ducasse 2008: 1-2 y 2010: 1, Csépes 2009: 49), década durante la cual se criticó de manera muy severa la validez de la entrevista para evaluar la competencia oral de los participantes (Morrow 1981: 9, Palmer 1981: 127, Kramersch 1986: 367, Bachman 1988: 150, Shohamy 1988: 167, van Lier 1989: 501, entre otros). La fuente del debate se hallaba en la validez de contenido de dicha prueba oral. En efecto, se cuestionó la calidad del intercambio oral que generaba, su carácter unidireccional, así como el papel pasivo o reactivo del candidato. Puesto que el desarrollo de la conversación y las intervenciones del participante dependían más bien del examinador, se limitaban de manera considerable las posibilidades para que el interlocutor demostrara cierta iniciativa y control en la construcción del intercambio oral (Palmer 1981: 127, Kramersch 1986: 369-370, van Lier 1989: 497-498, Liskin-Gasparro 2006: 34). El problema de la validez subrayaba, en esa época, la artificialidad de la conversación generada por dicho instrumento de evaluación, además de señalar la necesidad de hacer que fuera más comunicativo para que comportara más características de una discusión natural (Fulcher 1996a: 23-27).

Por consiguiente, a partir de los años 80 se modificaron la OPI y el CPE para que incluyeran una prueba oral en pareja y que implicara que dos candidatos intercambiaran oralmente, sin que interviniera el examinador (Shohamy 1988: 166, Fulcher 1996a: 26, Taylor 2000: 14, Ducasse 2008: 1-2 y 2010: 1). Sin embargo, a pesar de estos cambios, sigue planteándose la cuestión de su validez en estudios recientes. En

efecto, en los últimos años la interacción alumno-alumno ha empezado a suscitar el interés de especialistas en análisis del discurso y de la conversación. Sus trabajos han estudiado el diálogo obtenido en pareja y en grupo para determinar si comporta más características inherentes a la interacción oral que mediante la entrevista. Los resultados obtenidos gracias a los estudios de Ducasse (2008 y 2010), Ducasse y Brown (2009) y May (2011) –entre otros– nos llevan a constatar que será necesario aclarar un aspecto importante de nuestro modelo de evaluación, a saber, la evaluación del trabajo individual cuando las habilidades interaccionales dependen de la cooperación del interlocutor (Swain 2001: 277-281, Ducasse 2008: 27-36 y 2010: 2, Ducasse y Brown 2009: 4). Esta particularidad de la interacción oral en clase concuerda con el concepto de co-construcción de Jacoby y Ochs (1995), para quienes la creación de un diálogo improvisado solo es posible cuando se crea un espacio de colaboración entre los participantes. Puesto que la evaluación de la interacción oral en un contexto pedagógico está determinada por realidades administrativas que buscan certificar las competencias de los aprendientes de manera individual, la validez representa otro desafío para la evaluación de la interacción oral.

Por todo ello, cuando presentemos las características de las pruebas orales en pareja (cf. 3.6.4) consideraremos las principales críticas que formuló Foot (1999) en cuanto a la evaluación de la competencia oral en grupo. Además de la influencia mutua de los miembros del grupo en la calificación individual, el autor señala asimismo la duración cuestionable de los exámenes orales en dúo y el posible desequilibrio en la formación de los equipos, ya sea por el nivel de los participantes o su personalidad. El artículo de Foot es pertinente para nuestra investigación, pues los inconvenientes que subraya forman parte de trabajos más recientes, como es el caso de Luoma (2004: 35-39), Norton (2005: 288) y Csépes (2009: 119-121).

Por último, otro aspecto que deberemos considerar es la validez de constructo y contenido. Aunque hemos afirmado que dependen de la opinión de expertos en el dominio de la evaluación, conviene precisar que operan también en el plano curricular, lo cual forma parte de las responsabilidades del docente. Como precisa Shohamy (1988: 175), en el caso de una prueba oral que busque establecer el grado de desarrollo de aptitudes conversacionales en relación con nociones específicas estudiadas en el curso –por ejemplo, simular una cita con el médico y describirle su estado de salud–, la validez determinará si el discurso oral observado corresponde a los contenidos previstos en el currículo. Aunque el tema de la salud forma parte de la mayoría de los programas de

formación del nivel A2 en español (Instituto Cervantes 2006: § 13.1 *Salud y enfermedades*), conviene preguntarse qué espacio se consagra, en el plano curricular, al estudio de contenidos interaccionales. Uno de los principales objetivos de nuestro proyecto es identificar las nociones inherentes a la interacción oral para asegurar su enseñanza y aprendizaje, y, por el mismo hecho, la validez de su evaluación.

Después de haber precisado el concepto de validez, que sirve para determinar si el examen oral evalúa lo que pretende evaluar, se estudiará a continuación la noción de fiabilidad, otro elemento esencial para garantizar la calidad del dispositivo de evaluación.

3.2.2 La fiabilidad

Si la validez está encaminada a hacer que la prueba oral posibilite la observación y calificación de una muestra que ilustre el conjunto de la competencia interaccional del aprendiz, la fiabilidad se interesa por la valoración de dicha actuación. Opera, entonces, en el plano de los resultados del examen oral y, más precisamente, en el juicio del examinador y su toma de decisión. En la literatura disponible la fiabilidad de la prueba oral busca garantizar que la decisión tomada sea constante, cualquiera que sea el contexto que caracterice al examen (Consejo de Europa 2002, Brown 2003, Bordón 2006b y 2015, Tardif 2006, Pastor Villalba 2009, Bernard 2011, Martínez Batzán 2011, entre otros). En efecto, es esencial que los resultados obtenidos no varíen por factores externos, como las condiciones de realización del examen, el cansancio del examinador o de los participantes, la ansiedad de los estudiantes y la claridad de las consignas (Underhill 1987: 27-28, Bachman 1990: 24, Alderson *et al.* 1995: 87-89, Douglas y Brown 2004: 20-22). Asimismo, la constancia de la calificación implica que se usen y respeten los mismos estándares y criterios establecidos para todos los miembros del grupo, especialmente en el caso de la interacción oral, pues cada actuación (*performance*) es única y el intercambio oral varía de manera constante, según los participantes (Alderson *et al.* 1981: 65).

Se distinguen diferentes tipos de fiabilidad. La primera, la intraevaluadora, hace referencia al equilibrio y a la constancia del tratamiento de los datos recogidos (Underhill 1987: 88, Shohamy 1988: 174, Pastor Villalba 2009: 9, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 126). Por su parte, la fiabilidad extrínseca se relaciona con factores externos que pueden influir en el trabajo del estudiante y en la decisión del docente como, por ejemplo, el momento del día durante el cual se realiza la prueba (Pastor

Villalba 2009: 9). La última categoría, la fiabilidad externa, pretende controlar la regularidad de la decisión de un examinador a otro y de un candidato a otro (Douglas y Brown 2004: 21, del Moral Manzanares 2014a: 21). Si dos evaluadores observaran a un mismo estudiante y usaran las mismas guías de corrección, deberían llegar a un resultado muy parecido. Esta dimensión de la evaluación ha suscitado mucho interés en los últimos años y, según varios especialistas (Brown 2003: 9-15, Alcarcón Pérez 2006: 195, May 2011: 18-24, entre otros), constituye uno de los inconvenientes más evidentes de la entrevista.

Para paliar estas dificultades, se pueden considerar las siguientes soluciones: contar con la presencia de un observador externo, remplazar la entrevista por la interacción alumno-alumno y trabajar a partir de escalas de descriptores rigurosas. En la clase de ELE el docente es el principal agente responsable del proceso de evaluación y, aunque la presencia de equipos de examinadores es observable, en el caso de un test de nivel o de un examen común la intervención de dos evaluadores no es una práctica muy difundida. La validación cruzada (*cross validation*), técnica recomendada por el Consejo de Europa (2009: 109) para que la calificación se adopte de manera unánime entre diferentes observadores¹¹, no es viable en todos los contextos pedagógicos. A modo de ejemplo, en la PIEA de la mayoría de los colegios de la región metropolitana de Montreal se especifica que la certificación depende de una única persona, el docente que dispensa el curso: "Par souci d'équité et de validité, quelle que soit la formule d'évaluation utilisée, le professeur demeure le seul responsable de l'attribution des notes à ses étudiants" (por cuestiones de equidad y de validez, cualquiera que sea la fórmula de evaluación utilizada, el docente es el único responsable de la atribución de las notas a los estudiantes) (PIEA del Collège de Maisonneuve 2013: 13).

Como solución a la artificialidad de la conversación entre examinador-alumno y el estrés generado por la entrevista, diferentes estudios han demostrado que los participantes se sienten más cómodos cuando la interacción tiene lugar entre colegas y no con el docente o el evaluador (Fulcher 1996a: 28-34, Swain 2001: 292, 298, Liskin-Gasparro 2006: 35, May 2011: 22-23, entre otros). El hecho de que ejerza un impacto positivo en las condiciones de realización de la prueba y que presente rasgos más característicos de la conversación natural, posibilitando por ejemplo el inicio y el cierre

¹¹ La presencia de al menos dos examinadores es deseable, según el MCER, porque es recomendable que un evaluador no conozca al alumno a fin de garantizar la fiabilidad y la validez de los resultados.

de temas (Swain 2001: 275), se ha considerado que la conversación en grupo es más fiable que la entrevista (van Lier 1989: 493: 504, Swain 2001: 277, May 2011: 20).

En cuanto a las escalas de descriptores, no parecen constituir la opción más fiable para la evaluación de la interacción oral en el contexto de clase, pues varias de las dificultades señaladas en los años 70 siguen estando presentes en trabajos recientemente publicados. En efecto, como ya hemos indicado en la Problemática (cf. 2.5.2), Oller (1979: 324) señalaba, a finales de la década de los años 70, los problemas que puede ocasionar la interpretación de los descriptores por la complejidad que supone su redacción. Puesto que se menciona igualmente este obstáculo en los trabajos de Bachman y Palmer (2010: 339-340) y del Moral Manzanares (2014b), es posible confirmar la constancia con la cual la fiabilidad presenta un reto para el uso de este instrumento de corrección. Además de la posible manipulación de la herramienta de corrección y de sus conceptos inherentes para que se ajusten más al contexto de evaluación, la rigidez que supone su utilización y la falta de precisión de los descriptores son otros aspectos que pueden afectar la fiabilidad de la toma de decisión (Fulcher 1996b: 210, González-Such *et al.* 2013: 8).

Para resumir, la fiabilidad pretende limitar la influencia de factores externos e internos en la toma de decisión del examinador, de manera que el proceso de calificación sea lo más estable posible, cualesquiera sean las características de los participantes, las del docente, de la tarea comunicativa y las condiciones en las cuales se desarrolle el examen oral. Pese a que es imposible que el proceso de evaluación sea totalmente fiable por la presencia de variables en el intercambio oral, así como por factores sociales, imprevisibles, subjetivos y fundamentalmente humanos (Underhill 1987: 89, Alderson *et al.* 1995: 87, Bachman y Palmer 2010: 5-10, Bordón 2015: 24), el objetivo sería controlar todo lo posible dichas variables.

3.2.3 La noción de autenticidad

Este concepto constituye uno de los más complejos y difíciles de definir, ya que se relaciona con tres dimensiones de la clase de ELE, que resumiremos en una sola recomendación: evitar la artificialidad y privilegiar el carácter natural, real y original de todo el proceso evaluador, tanto para la tarea evaluativa propiamente dicha como para la lengua generada mediante la prueba.

Bordón (2006b: 102) considera que si un examen basado en ítems está bien hecho, será auténtico dada la comunicación que se establece entre el alumno y la

prueba, y la intervención de una serie de estrategias para realizar la tarea de manera adecuada. Por su parte, como ya hemos observado, Louis y Bernard (2004: 26) recuerdan que el proceso de evaluación no podrá ilustrar el conjunto de competencias desarrolladas si solo se sustenta en exámenes, especialmente si las tareas no exigen la integración y transferencia de conocimientos y aprendizajes complejos. Dicho de otra manera, a la hora de medir habilidades interaccionales, las actividades evaluativas no se pueden limitar a la cuantificación de los contenidos lingüísticos mediante ejercicios descontextualizados, mecánicos y estructuralistas. Las pruebas deben ser comunicativas, de manera que favorezcan un verdadero intercambio oral que conlleve a la creación de un mensaje dialogado e improvisado.

Conviene considerar otros puntos de vista para presentar una visión más completa. Ribas Moliné (2004: 64-65) estima que la tarea no puede ser auténtica, puesto que una situación de examen nunca podrá representar la vida real y, por lo tanto, es fundamentalmente artificial y solo puede ser didáctica. Otros autores confirman que, en efecto, la noción de autenticidad hace referencia a la capacidad del instrumento de evaluación para reflejar las habilidades orales del estudiante en situación de no examen (Brown 2003: 2, Bordón 2006b: 267, Young 2011: 439-440), pero se trata más bien de la perspectiva interaccional de la negociación del turno de palabras y de la obtención de una cantidad razonable de información que permita juzgar el uso de la lengua en situación real (Brown 2003: 7, Bordón 2006b: 168).

Como se puede observar, los autores en el ámbito de la didáctica de LE, del análisis del discurso y de la conversación, y los especialistas en cuestiones de evaluación defienden una posición muy diferente a la hora de definir la noción de autenticidad. Consideraremos, por tanto, dos categorías: *evaluadora* y *comunicativa*. La primera corresponde al concepto que Wiggins (1998) instauró en 1989 (cf. Tardif 2006: 102) y a la noción de evaluación alternativa (*alternative assessment*) usada en Estados Unidos desde los últimos veinte años. Para el *National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing*, la tarea debe exigir una respuesta compleja y elaborada por parte del alumno (Tardif 2006: 102). Louis y Bernard (2004: 12) coinciden con esta definición señalando que se trata de una tarea significativa para el alumno y que permite realizar aprendizajes a largo plazo. Entonces, resulta evidente que este tipo de actividad es auténtica en el sentido de que sirve para medir competencias.

Aunque la noción de *autenticidad evaluadora* es esencial para nuestra investigación, cuestionamos su alcance y aplicabilidad en la clase de ELE por razones

de viabilidad, coherencia y flexibilidad¹² (cf. 3.2.4 y 3.2.5). En efecto, como sostienen Louis y Bernard (2004: 78), la actividad auténtica debe ilustrar el recorrido del alumno, así como las estrategias utilizadas durante su realización, además de implicar su juicio y crear espacios de interacción con sus colegas. Sin embargo, consideramos que estos criterios no son aplicables a todas las disciplinas y que pueden no ser eficaces para medir la interacción oral de los aprendices, especialmente la de los principiantes.

Otra dimensión presentada por estos dos autores que tampoco parece viable es que se exige que la producción del alumno sea verdaderamente útil y que se dirija a un destinatario real o que sirva para un evento real (Louis y Bernard 2004: 95). Por ejemplo, se recomienda que la prueba prevea la participación en un programa de una emisora de radio (Louis y Bernard 2004: 85). Aunque puede representar los desafíos de la vida real y aumentar el nivel de motivación de los estudiantes, pensamos que la actividad evaluadora no será viable con grupos numerosos¹³. Por su parte, Bordón (2006b: 65) señala que, puesto que la situación de examen tiene su propia realidad, no hace falta recrear literalmente una situación de la vida real, ya que el alumno está experimentando la realidad del examen y, en este sentido, se trata más bien de la capacidad interactiva de la tarea para suscitar un alto nivel de implicación en la realización de la actividad por parte del aprendiz.

Para alcanzar los objetivos de nuestra investigación, consideraremos estas diferentes interpretaciones del concepto de autenticidad y nos apoyaremos también en los estudios de Young (2011: 439-440), que han permitido demostrar la diferencia evidente entre una discusión durante un examen y una conversación natural en situación real. Es obvio que ni la sala de clase, ni la tarea comunicativa ni incluso los participantes –hay que recordar que no se trata de un intercambio oral entre hablantes nativos– podrán reproducir las características inherentes a la interacción oral en un contexto social, pues, además de desenvolverse en un ámbito pedagógico, se desarrolla en el marco de una evaluación con fines administrativos. Sin embargo, no significa que no se pueda garantizar la calidad del examen oral maximizando la presencia de elementos característicos del intercambio oral real.

¹² El carácter *flexible* y *sistemático* de la evaluación de la interacción oral son dos indicadores de calidad que desarrollaremos y emplearemos en nuestra investigación.

¹³ En el Collège Maisonneuve, por ejemplo, es posible que el docente sea responsable de 5 grupos de estudiantes de nivel A1, lo cual se traduce en 150 estudiantes por sesión.

En este sentido, la *autenticidad comunicativa* es esencial para lograr este objetivo. Como la *autenticidad evaluadora*, se vincula con su grado de semejanza con la vida real, pero no en función de la tarea en sí, sino más bien según la muestra de lengua que el alumno produzca (Bachman 1990: 9, Fulcher 1996a: 38, Fulcher 2003: 323, Bordón 2006b: 64, Figueras 2007: 26, entre otros). En el caso de la interacción oral, el examen será auténtico si la conversación entre los participantes presenta las especificidades de un discurso improvisado y elaborado de manera colaborativa entre los hablantes (Jacoby y Ochs 1995: 177, McNamara 2002 *et al.*: 223, Duchêne 2007: 95). Entre todas las características inherentes a la interacción oral (cf. 3.3.1), subrayaremos tres elementos: la flexibilidad, la imprevisibilidad del intercambio oral y la alternancia constante de los turnos de palabra durante la conversación. Contrariamente a la entrevista, que no ofrece posibilidades, por parte del alumno, para iniciar los temas, la tarea comunicativa debe ser suficientemente flexible para que los interlocutores puedan demostrar cierta iniciativa a lo largo de la conversación, de manera que la construcción del mensaje sea imprevisible. En este sentido, el contenido de la discusión no se asemeja a un cuestionario basado en una serie de preguntas y respuestas preestablecidas, y tampoco está establecido que haya un participante que controle más el desarrollo de la conversación que otro, por lo que los turnos de palabra alternan de manera constante.

A pesar de la calidad de la discusión observada en clase, según Bachman (1990: 10), resulta difícil que el instrumento de evaluación sea capaz de reflejar el uso real de la lengua. El objetivo de nuestro trabajo es demostrar que es posible reunir las condiciones ideales para que se maximice el carácter auténtico del proceso evaluador, incluso en los niveles iniciales de la formación. Para ello, se optará, entre otras técnicas, por las características de las tareas evaluativas auténticas presentadas por Douglas y Brown (2004: 28). Si la lengua usada durante la realización del examen oral parece natural, los temas abordados suscitan el interés de los participantes y el desarrollo de la actividad se asemeja a las situaciones comunicativas que forman parte de la vida real, será posible asegurar el carácter auténtico del proceso de evaluación.

La autenticidad, por tanto, está en la capacidad del instrumento de evaluación para reflejar una situación de comunicación real en la cual estén presentes los rasgos característicos de la interacción oral. A continuación, presentaremos la noción de viabilidad, elemento central que garantiza la utilidad del dispositivo evaluador.

3.2.4 La viabilidad

La viabilidad constituye uno de los desafíos más importantes de la evaluación de la interacción oral y, aunque el objetivo de este apartado es insistir en la garantía que la prueba extrae los datos deseados a fin de que se tome una decisión válida y fiable, si no se respetan los límites de tiempo y los recursos disponibles, la prueba no mantiene el precepto de utilidad que unifica todos los estándares de calidad (cf. 3.2) (Douglas y Brown 2004: 19-20, Bachman y Palmer 2010: 262-263, Ducasse 2010: 4).

La preocupación por la duración de la prueba oral ha sido constante desde los años 20 (Hayden 1920: 87, 91, Wood 1928: 107). A este propósito, Robert Lado (1961: 20) señaló: "Testing time is precious time" (el tiempo que dure la prueba es un tiempo precioso), lo cual refleja las necesidades de la época en cuanto a la administración de exámenes a gran escala. En efecto, Hayden (1920: 87) describe bien las modificaciones que se aportaron en las *Civil Service Examinations* para que la realización de la prueba oral fuera más eficaz y breve: si el examen oral para la obtención de un puesto como intérprete en el servicio civil podía necesitar entre quince y treinta minutos por candidato, se redujo a cinco minutos, lo cual posibilitaba la evaluación de doce candidatos por hora.

Sin embargo, ya que la realidad actual es otra, conviene cuestionar la validez de la muestra oral obtenida en tan poco tiempo y es necesario preguntarse si representa bien el conjunto de habilidades comunicativas del participante. Según Bordón (2000: 166 y 2015: 24), la duración mínima del examen oral en el nivel elemental es de diez minutos, mientras que González (2009: 94) propone modelos de pruebas de veinte minutos. Con grupos numerosos, este tipo de examen, por muy válido que sea, no es viable si se evalúa al alumno de manera individual. En efecto, en el contexto particular de Quebec, en concreto, resulta imposible en una sesión de tres horas evaluar a todos los miembros de la clase mediante pruebas individuales. Para solucionar este problema el docente no dispone tampoco de opciones, ya que el programa prevé normalmente dos pruebas orales en una sesión de quince semanas, además de la evaluación de las otras destrezas (producción escrita, comprensión oral y lectora). Por consiguiente, no siempre se puede repartir los exámenes de producción oral a lo largo del semestre ni dedicarles más de dos clases. Es posible pensar que será el mismo caso en otros contextos pedagógicos, pues ya, desde los años 60 se preveía la evaluación en grupo para acelerar el proceso de examinación (Lado 1961: 28), y la encuesta de López Moya *et al.* (2015: 15) ha

revelado que la duración promedio de las pruebas orales usadas por los sesenta y cinco docentes entrevistados en su investigación se sitúa entre cinco y diez minutos.

Por lo que hace referencia a la tensión existente entre la validez del examen oral y la viabilidad, proponemos considerar el punto de vista de Alderson *et al.* (1995: 219) respecto de la realidad docente y exigencias del "mundo real":

Hay, naturalmente, otras consideraciones que llevan a los responsables de una prueba a cambiarla aparte de los avances teóricos. Los aspectos prácticos son a menudo de gran importancia. El coste de la producción de una prueba es a menudo un factor significativo en la limitación de lo que puede conseguirse: el grado de complejidad que implica la elaboración de una prueba, la cantidad de formación necesaria para los examinadores, el número de distintas hojas, la cantidad de tiempo necesaria para la administración de la prueba, el número de examinadores necesario.

Como en el caso de la fiabilidad, que difícilmente se puede alcanzar por variables externas e internas, el proceso de evaluación, por muy útil que sea, debe adaptarse a las necesidades y características del contexto de enseñanza, y a las condiciones impuestas de manera natural por el elemento de la competencia que se quiera observar. En el caso de un examen de comprensión auditiva, la evaluación puede realizarse de manera simultánea, por lo que será posible evaluar a todos los miembros del grupo en menos de una hora. Por lo que respecta a la interacción oral, la realidad es muy diferente. Hay que considerar que, si la prueba oral dura veinte minutos por alumno, para evaluar a treinta estudiantes, la duración total del examen será de 300 minutos, lo cual corresponde a dos clases de tres horas en un curso que totaliza cuarenta y cinco horas. Si bien es muy válida, esta manera de proceder no es deseable por cuestiones curriculares, pedagógicas y administrativas. Por consiguiente, a la hora de evaluar las habilidades interaccionales de los estudiantes en "el mundo real", es "necesario llegar a una solución de compromiso" (Alderson *et al.* 1995: 219), de ahí el recurso cada vez más difundido a prácticas evaluativas en grupo, que impliquen una producción oral de menos de diez minutos por estudiante.

En suma, la viabilidad, tal y como emplearemos el concepto para la definición de nuestro modelo de evaluación, concierne la utilidad del instrumento de medición en cuanto a su materialización en situación real, su adaptabilidad a la realidad docente y su flexibilidad en función de las características del contexto de enseñanza.

3.2.5 La coherencia

El concepto de coherencia está asociado con una serie de aspectos que intervienen en el plano curricular y establece una continuación lógica entre las tres dimensiones de la formación: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Por un lado, se vincula con la identificación de las finalidades comunicativas que se quieren fomentar durante la formación (competencias), y, por otro, rige la selección de las nociones que permiten alcanzar dichos objetivos (contenidos), así como la práctica mediante ejercicios, que preparen a los aprendices a desenvolverse tanto en un examen oral como en una situación de comunicación real (actividades de enseñanza y de evaluación). Asimismo, la noción de coherencia tiene que ver con la certificación y calificación del uso de la lengua (evaluación) y la retroalimentación (Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 170-171). En este sentido, la evaluación forma parte integrante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no se puede aislar, como si se tratara de un elemento administrativo dentro del marco pedagógico (Dacosta Cea 2006: 455, Brouté 2007: 97, Spence-Brown 2009: 75, Green 2014: 6).

Puesto que la noción de coherencia concibe el proceso de evaluación como el reflejo de teorías sobre la lengua que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta (Alderson *et al.* 1995: 21, Kohonen 2000: 296-297, Bachman y Palmer 2010: 30), a partir de la publicación del MCER en 2001 se han unido los conceptos de validez y de coherencia (cf. Fernández 2007: 4). En efecto, si la evaluación sirve para medir la habilidad con la cual el estudiante interactúa en un contexto de comunicación real, es posible afirmar que es válida y coherente. Para ello, la enseñanza debe preparar al aprendiz para reunir los conocimientos necesarios y maximizarlos, movilizandolos todos los componentes de la competencia comunicativa pertinentes para la interacción oral. Es entonces responsabilidad del profesor seleccionar los contenidos y ejercicios que lleven al alumno a intervenir con eficacia en clase y fuera de ella (Consejo de Europa 2002 y 2009, Bordón 2006, Tardif 2006, Guillén Díaz *et al.* 2009, entre otros). En otros términos, si consideramos que el turno de palabra constituye una de las especificidades de la interacción oral, será necesario prever su enseñanza, aprendizaje y evaluación a nivel curricular.

Para completar la definición del concepto de coherencia, es importante aportar dos precisiones en cuanto al nivel del alumno y las innovaciones pedagógicas. Por una parte, el sistema de evaluación ha de adecuarse al nivel del estudiante para poder establecer los objetivos a alcanzar y los aprendizajes y progresos realizados en cada una

de las etapas de la formación (Eguiluz Pacheco 2007: 19, 21). Para ello, el docente podrá referirse al PCIC (2006), que precisa de manera muy detallada los diferentes contenidos por niveles, no solo lingüísticos, sino también funcionales, estratégicos y discursivos (Instituto Cervantes 2006: secciones 5, 6 y 7). Nos será de gran utilidad para la definición de los componentes de la interacción oral (3.3.2). Por otra parte, la segunda precisión que conviene aportar está en relación con las innovaciones pedagógicas y los cambios que experimenta la enseñanza y el aprendizaje, no solo en el plano tecnológico, sino también en el nivel de las teorías sobre la didáctica de LE y las estrategias pedagógicas para llevar dichas teorías al aula. El modelo de evaluación es coherente, siempre que refleje el marco teórico y pragmático adoptado en clase (Alderson *et al.* 1995: 216-217, Bachman y Palmer 2010: 30).

La coherencia, por tanto, está en la relación lógica que une los objetivos de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación: lo que distingue la interacción de la expresión oral debe formar parte de los contenidos del programa de formación, las actividades de aprendizaje han de facilitar su utilización y el examen oral debe dar cuenta de la calidad del uso de estos contenidos interaccionales. En este sentido, el concepto de coherencia engloba los preceptos de validez y de fiabilidad, puesto que justifica y orienta el conjunto de decisiones que se tomen a lo largo del proceso evaluativo, ya se trate de la concepción del examen, la selección de sus contenidos, la obtención de la muestra deseada, su interpretación y calificación (Bachman y Palmer 2010: 30-31).

3.2.6 La equidad

La noción de equidad se define por el rigor y la imparcialidad del sistema de evaluación. Ante todo, la prueba oral ha de respetar a todos los miembros del grupo de manera igual, sin que alguien se vea favorecido, ya sea por el contenido del examen oral, la disponibilidad de los recursos necesarios para la realización de la prueba, las condiciones en las cuales tenga lugar, las instrucciones, los criterios de corrección e instrumentos de medición empleados (Alderson *et al.* 1995: 238, Bachman y Palmer 2010: 113-114). En cierto modo los conceptos de equidad y fiabilidad están interrelacionados, pues si las técnicas empleadas varían de un grupo a otro o si factores externos influyen en la toma de decisión y la objetividad del docente, se podrá cuestionar la calidad y utilidad del proceso de evaluación. A modo de ejemplo, la prueba no sería justa si implicara conocimientos previos sobre un tema dado y que

ciertos estudiantes no tuvieran acceso a la información antes de realizar el examen, mientras que otros dispondrían de dichas nociones esenciales.

Este ejemplo revela otro aspecto importante de la noción de equidad, relacionado con la percepción del estudiante. En este sentido, la evaluación equitativa se centra en los objetivos de la formación y, por tanto, evalúa lo que el alumno espera que se evalúe. Por otra parte, el tipo de prueba usada, su formato así como las técnicas de corrección no lo desestabilizarán y contribuirán a extraer una muestra lo más representativa posible de su competencia interaccional (Shohamy 1988: 178, Bachman 1990: 25, Alderson *et al.* 1995: 167, Ducasse 2008: 26). Además, la decisión se tomará exclusivamente en función de la actuación del aprendiz y no a partir de factores externos, como su personalidad, edad, género u otras consideraciones subjetivas (Bachman y Palmer 2010: 127-129).

Para resumir, una prueba equitativa presenta indicadores de calidad (coherencia, validez, fiabilidad, viabilidad y autenticidad), es precisa, se caracteriza por la ausencia de sesgos y respeta al aprendiz, ya sea por medio del formato del examen, su nivel de dificultad, la precisión de las instrucciones y la claridad de los objetivos (Martínez Batzán 2011: 16).

3.2.7 La transparencia

Esta última dimensión de la evaluación recuerda el derecho que tienen los estudiantes en conocer los objetivos de las actividades evaluativas, la estructura de la prueba y, sobre todo, los criterios de corrección que se emplearán (Alderson *et al.* 1995: 61, Louis y Bernard 2004: 198, Weir 2005: 296, López Ojeda 2006: 776-777). Según Bernard (2011: 125), los criterios de corrección son los que obtienen los resultados más bajos en los cuestionarios de apreciación del curso que los alumnos rellenan una vez completada la formación. Las principales dificultades expresadas por los estudiantes residen, en la mayoría de los casos, en el hecho de que los docentes no explicitan claramente qué criterios se usarán ni cómo se emplearán (Bernard 2011: 125).

Otro aspecto relacionado con el criterio de transparencia es la retroalimentación que, muy a menudo, es insuficiente cuando el aprendiz recibe su examen corregido, en el sentido de que no permite justificar de manera rigurosa la calificación obtenida ni se ofrecen pistas de mejoramiento y progresión para futuras evaluaciones (Bernard 2011: 246). Por lo tanto, se dedicará una parte del trabajo a la presentación de herramientas para propiciar al estudiante una retroalimentación de calidad (cf. 7.1.4.3). A la luz de los

conceptos presentados en esta sección, se observa que el respeto de los indicadores de calidad a la hora de evaluar la interacción oral depende de la idoneidad de las técnicas de medición empleadas y su capacidad para adecuarse al marco teórico privilegiado durante la formación. Las prácticas evaluativas de calidad son conocidas por los miembros del grupo, respetan los recursos disponibles y evalúan las capacidades conversacionales de los estudiantes. La muestra obtenida presenta elementos pragmáticos, discursivos y estratégicos propios a la interacción oral, además de propiciar una idea general sobre la competencia interaccional global, tanto en clase como fuera de ella. El proceso es justo para todos los participantes y refleja el trabajo realizado a lo largo de la formación.

Para precisar los contenidos y objetivos de la evaluación, en el próximo apartado se propone clarificar las principales diferencias que distinguen dos habilidades esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa: la expresión oral y la interacción oral.

3.3 Evaluar la expresión oral vs. evaluar la interacción oral

Tradicionalmente se ha concebido la expresión oral como la destreza que posibilita la producción de un mensaje oral. Sin embargo, las situaciones en las cuales se recurre de manera exclusiva al discurso oral –pronunciar una conferencia, recitar un poema, leer en voz alta– se distinguen de manera evidente de las actividades que implican un intercambio oral con otra persona. En efecto, negociar el precio de un artículo, ponerse de acuerdo en cuanto a la fecha de una cita, convencer a los colegas de trabajo sobre la importancia de un proyecto son ejemplos que demuestran la complejidad que puede suponer la interacción oral en comparación con la expresión oral. Por consiguiente, a finales de los años 80, autores como Kramsch (1986: 366, 369-370) insistieron en la necesidad de concebir la comunicación como la principal función de la lengua y, así, contribuir a definir los componentes y características de una habilidad distinta, que se llamó competencia interaccional.

Para ilustrar esta distinción importante el MCER hace referencia a una quinta destreza, que no solo implica hablar y escuchar, sino también intervenir en la conversación de manera espontánea. Para ello, se usarán recursos para cooperar en la construcción del mensaje, gestionar los turnos de palabra y ajustar el discurso en función de las intervenciones del interlocutor. Esta particularidad hace que el mensaje obtenido se diferencie considerablemente del texto escrito y, por ende, de la expresión

oral. Por lo tanto, se debe prestar una atención particular a este dominio de la lengua, esencial para la comunicación (Consejo de Europa 2002: 14). En efecto, si bien la exposición dispone de varios elementos válidos desde el punto de vista pedagógico, como la consolidación de las nociones gramaticales y la ampliación del repertorio léxico, será poco probable que se observen estas características durante un intercambio oral entre dos estudiantes (Green 2014: 130).

La diferencia se sitúa tanto en el nivel de la naturaleza de la lengua como en la función de la habilidad interaccional y en el alcance de los instrumentos de evaluación usados para medirla. Por un lado, la exposición oral se apoya en la lengua escrita, mientras que en una actividad de interacción oral predominan características muy distintas, como las repeticiones, una variedad léxica más limitada, elementos externos como expresiones faciales y movimientos, las reformulaciones frecuentes y frases incompletas (Barros García 1989, Pinilla Gómez 2004, Alonso 2012b). Además, la presencia inevitable de la comprensión oral en el proceso interaccional genera alternancias constantes entre el papel del oyente y el del interlocutor, lo cual favorece igualmente el empleo de recursos lingüísticos y paralingüísticos, que permiten atraer la atención, comprobar la comprensión, pedir aclaraciones o confirmaciones y, de modo general, transmitir de manera eficaz la información a pesar de la espontaneidad y del poco tiempo disponible para reflexionar (Alonso 2012b: 157).

Por otro lado, conversar e informar cumplen funciones totalmente distintas y representan dos actividades comunicativas que comportan especificidades precisas (Luoma 2004: 22-23). En efecto, en una discusión los cambios de temas y turnos de palabra son constantes, así como la presencia de signos interaccionales para animar la conversación, mantener la fluidez, evitar los silencios, demostrar la comprensión mutua entre los participantes y reajustar el discurso, según las intervenciones de los participantes (Barros García 1989: 56-57, Kormos 1999: 163-164). En el caso de una tarea informativa se insistirá más bien en la claridad del mensaje y en la precisión de la transmisión de la información (Luoma 2004: 22-23), lo cual contrasta con la imprevisibilidad e irregularidad que caracterizan el diálogo improvisado.

Dado que en la vida real es prácticamente imposible disociar la expresión oral de la comprensión auditiva, las actividades en las cuales se utiliza la lengua sin que haya interacción oral (cantar, por ejemplo) son muy poco frecuentes (Pinilla Gómez 2004). Las pruebas orales han de generar, entonces, un desafío comunicativo que se aleje del modelo "pregunta-respuesta" y que implique la interpretación constante del significado,

para garantizar la construcción de un mensaje lógico, que se adecúe al contexto determinado en el que tiene lugar la conversación (Giovannini *et al.* 1996a y 1996c, Melero Abadía 2000, Consejo de Europa 2002, Sánchez 2009, Alonso 2012b, entre otros). Por consiguiente, es conveniente preguntarse si se dedica un espacio privilegiado a la enseñanza de la interacción oral en la clase de ELE y a la evaluación de ese componente de la competencia comunicativa, o si se insiste más bien en la memorización de contenidos lingüísticos, con especial atención a las nociones gramaticales (Barros García 1989: 54 y 56, Bordón 2006b: 259).

A la luz de estas afirmaciones, creemos que la evaluación de la interacción oral debe permitir observar las características inherentes a esta quinta destreza, a saber, la imprevisibilidad del contenido de la conversación, la variación constante entre la posición de oyente y de interlocutor y la colaboración entre los participantes para mantener la construcción del mensaje. Puesto que la distinción entre la interacción oral y la producción oral solo permite presentar las grandes líneas que definen la competencia interaccional, en la próxima sección se estudiarán sus principales características y componentes.

3.3.1 Definición de la interacción oral

Varias disciplinas se han interesado por el concepto de interacción oral y su definición varía de manera considerable, según se aborde desde una perspectiva sociológica, antropológica, educativa, filosófica o psicológica (Pilleux 2001, Rizo García 2006 y 2007). Puesto que nuestro objetivo es proporcionar una definición precisa, que pueda facilitar su evaluación en la clase de ELE, nos apoyaremos en las aportaciones del análisis del discurso y de la conversación, así como en los componentes de la competencia comunicativa definidos por el Consejo de Europa en el MCER. Sin embargo, para ofrecer una mejor comprensión del tema, consideraremos, en un primer tiempo, la contribución de diferentes autores como Saussure (1945), Bloomfield (1964), Hymes (1974), Weaver y Shannon (1975) y Jakobson (1981).

3.3.1.1 La interacción oral como proceso comunicativo y social

De manera general, la interacción se define como un intercambio oral entre un mínimo de dos personas e implica el uso del lenguaje con fines comunicativos. Por lo tanto, existe una estrecha relación entre la comunicación, la interacción y la dimensión social del lenguaje. En efecto, además de implicar que intervenga una serie de elementos

"físicos, fisiológicos y psíquicos" (Saussure 1945: 54, Gómez Fernández 1995-1996: 791), el discurso oral forma parte integrante de las actividades del ser humano. En este sentido, la noción de interacción social definida por Saussure describe de manera clara esta dimensión de la comunicación (Saussure 1945: 58, Gómez Fernández 1995-1996: 790). Por otra parte, el uso del lenguaje y la producción de mensajes orales se realizan para cumplir objetivos o *intenciones comunicativas* como, por ejemplo pedir a alguien que nos ayude a encontrar una sala. Dichas finalidades conversacionales permiten realizar actividades o *acciones comunicativas*. Se trata, entonces, de *actos de habla* (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*), lo cual indica claramente que se concibe la lengua como un instrumento de comunicación (Melero Abadía 2000), y no solo como un conjunto de estructuras lingüísticas.

Además de la concepción del intercambio oral de Weaver y Shannon (1975: 35 y 37) y Jakobson (1981: 32-33), es decir, la interacción como proceso comunicativo en el cual el lenguaje cumple la función de transmisor de información (Gómez Fernández 1995-1996: 796-797), es importante considerar las aportaciones de Bloomfield (1964: 161) en cuanto a la noción de contexto comunicativo, las reacciones del interlocutor y la negociación del sentido (Gómez Fernández 1995-1996: 792, 794-795). Como se puede ver, la interacción oral va más allá de la mera transmisión de información e implica que las intervenciones del locutor influyan en el comportamiento o en las reacciones del oyente (Rizo García 2006: 47). Esta influencia mutua a lo largo de la discusión supone la negociación constante del significado del mensaje y su construcción se hace gracias a la colaboración de los interlocutores y al respeto de una serie de normas de interacción social (Kramsch 1986: 367, Jacoby y Ochs 1995: 171, 177, Rizo García 2006: 46, 48 y 60). Con su modelo SPEAKING, Hymes (1974: 62) definió dichas reglas o componentes del intercambio oral entre dos o más personas, en cualquier ámbito o contexto comunicativo: los participantes, el idioma usado, el lugar (espacio y tiempo) en el cual se desarrolla la conversación, el tema abordado, el objetivo comunicativo y los cambios observados entre los participantes (Pilleux 2001: 3-4).

Si bien estas consideraciones se centran más bien en la dimensión social del proceso interaccional y no contribuyen a definir los componentes de la interacción oral que formarán parte de un modelo de evaluación eficaz y sistemático, un elemento nos parece indispensable para la realización de nuestro proyecto: la cooperación entre los interlocutores para crear juntos un mensaje imprevisible (Jacoby y Ochs 1995). Así pues, será importante concebir la interacción oral como un proceso colaborativo y no

solo como un sistema de transmisión de información. En este sentido, el enfoque interaccional deberá ir más allá del modelo pregunta-respuesta (Rizo García 2006: 47-48). Después de todo, "aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas" (Consejo de Europa 2002: 14).

Finalmente, la dimensión social de la interacción se relaciona, según McNamara (1997: 450) y Young (2011: 427), con las habilidades estratégicas de un individuo para mantener una conversación con otra persona en la lengua meta. La interacción oral como proceso social depende, por un lado, de la movilización de diferentes componentes de la competencia comunicativa (habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas) para posibilitar la eficacia de la interacción. Por otro, es el componente estratégico el cual asegura el mantenimiento de la discusión con otra persona (McNamara 1997: 451, Bordón y Liskin-Gasparro 2007: 215, Young 2011: 427-428).

A continuación precisaremos dichos elementos pragmáticos y estratégicos, que relacionaremos con otra definición de la habilidad conversacional, la cual se distingue por su carácter pedagógico, pues rige los intercambios orales creados en el aula ya sea entre el docente y los alumnos o entre el grupo de estudiantes.

3.3.1.2 La interacción oral en clase o interacción didáctica

La necesidad de una definición precisa de la interacción oral en un contexto de examen ha sido constante en el ámbito del aprendizaje de LE. Como reacción al discurso controlado por el examinador durante la entrevista OPI o por el docente en la enseñanza pre-comunicativa, varios autores han insistido en la identificación de las características de la conversación (Burt y Dulay 1978: 184 y 186, Morrow 1981: 16, Kramsch 1986: 369, entre otros). Como primera etapa, consideraremos las presentadas por Oller (1979), van Lier (1989) y Barros García (1989), pues sirven de punto de partida y originaron definiciones más actuales, como la de Ducasse y Brown (2009) y Ducasse (2010).

Para evitar que la interacción solo respondiera a consideraciones pedagógicas y administrativas preestablecidas, como por ejemplo medir exclusivamente el conocimiento lingüístico o limitar la entrevista a una serie de preguntas hechas por el examinador, Oller (1979: 304) subrayó la importancia de que la creación del diálogo oral improvisado dependiera del interés por el tema, dado que la falta de motivación o de conocimientos previos puede afectar la calidad de la conversación. Por su parte, van Lier (1989: 495) observó que la construcción del mensaje debe reflejar las intenciones

comunicativas del estudiante y no solo responder a exigencias institucionales impuestas por el docente. En cuanto a Barros García (1989: 56), estima que la conversación en clase exige que estén presentes conectores pragmáticos para que se respeten las fases naturales de una discusión: introducción, desarrollo de los temas y final.

Estas recomendaciones pretenden aumentar el carácter natural de la conversación en un contexto pedagógico y evaluativo, haciendo que los participantes puedan proponer temas, interrumpir al observador, hacerle preguntas y formular frases de manera espontánea, sin ceñirse a demostrar el control de estructuras lingüísticas. En el caso de Barros García (1989: 56), la presentación de los conectores discursivos está enfocada en el desarrollo más fluido y cohesionado del intercambio oral en ELE, por lo cual el estudio de dichos enlaces interaccionales permitiría limitar la artificialidad de las discusiones generadas en el aula.

Estas necesidades, desde un punto de vista conversacional, corresponden exactamente a la definición de competencia interaccional propuesta por Ducasse y Brown a principios del siglo XXI. En concreto, las autoras mencionan tres aspectos interaccionales: la organización del discurso en función del interlocutor, la alternancia del turno de palabra y la colaboración entre los participantes para construir el mensaje (Ducasse y Brown 2009: 424). De ahí la importancia de la flexibilidad del modelo interaccional, y del recurso a temas motivadores y a elementos discursivos, aspectos señalados por Oller (1979), Barros García (1989) y van Lier (1989). Otras características destacables se relacionan con la importancia de negociar los turnos de palabra y de recurrir a estrategias de comunicación (González Argüello 2010: 30-33). Ya se trate de la reformulación, repetición, presencia de elementos paralingüísticos (gestos, por ejemplo), o estrategias para evitar silencios o pausas largas durante la conversación, Barros García (1989: 56-59), Briz (1993: 154-181) y González Argüello (2010: 34-45) insisten en los recursos estratégicos para superar los obstáculos comunicativos en clase. Sin embargo, aunque la comunicación desarrollada en el aula se relacione de manera directa con las intervenciones entre los miembros del grupo y comparta todas las características del intercambio oral, según Rizo García (2007: 4) y González Argüello (2010: 31), se trata de una forma de conversación distinta, denominada *interacción didáctica*. Como en el modelo de Hymes, está regida por el espacio, los participantes y los objetivos comunicativos; es espontánea, cooperativa e implica una alternancia constante entre el papel del interlocutor y del oyente.

El hecho de que se cree en clase es de suma importancia para nuestro proyecto, pues estimamos que las conversaciones entre los participantes del curso de ELE son tan provechosas para la formación del alumno como las realizadas en situación real. Son auténticas en la medida en que presentan todas las características expuestas por González Argüello, Briz y Rizo García, pero se distinguen por su carácter pedagógico. En otros términos, son actividades interaccionales preparatorias para situaciones de comunicación reales. Ya que cada clase debería prever un ejercicio interactivo oral para asegurar el desarrollo progresivo de la competencia interaccional (Duchêne 2007: 95-97, Ratkoff 2007: 53), la *interacción didáctica* formará parte integrante de nuestro modelo interaccional. Si bien ciertos autores estiman que este tipo de interacción es artificial (Louis y Bernard 2004: 85 y 95, Ribas Moliné 2004: 64-65), creemos que contribuye a favorecer la integración de las nociones estudiadas y, puesto que invita al alumno a usar la lengua para realizar una tarea comunicativa, se apoya en el enfoque optado por el MCER y garantiza, por consiguiente, el desarrollo de las competencias del alumno, además de asegurar la coherencia del proceso de evaluación (Consejo de Europa 2002: 106-122).

Para ofrecer una definición actual de la interacción oral, conviene presentar ahora las consideraciones del análisis del discurso y de la conversación y del enfoque por competencias.

3.3.1.3 La interacción oral según el modelo comunicativo

Según Pilleux (2001: 1), el análisis del discurso considera la interacción oral como la interrelación entre el uso de la lengua y el contexto social en el cual se desarrolla la conversación. Implica necesariamente que estén presentes elementos comunicativos típicos de la vida cotidiana y esta dimensión sociocultural contrasta con la concepción de la lengua como conjunto de estructuras. En efecto, la interacción oral, en este contexto, insiste más bien en el uso de la lengua y no solo en su conocimiento (la forma y la estructura de la frase), lo cual corresponde a las competencias lingüísticas y sociolingüísticas (Pilleux 2001: 2). Además, esta capacidad para utilizar las nociones estudiadas de manera adecuada en una conversación determinada por un contexto comunicativo preciso se relaciona de manera directa con la noción de competencia y corresponde al concepto de *agente social* que forma parte de las orientaciones centrales del MCER (2002: 9):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Es interesante observar que estas *competencias específicas* o (sub)competencias, que el Consejo de Europa (2002: 106) agrupa hoy día en tres categorías –competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas–, fueron definidas por Hymes (1972), ampliadas por Canale y Swain (1980: 27) y vinculadas con la evaluación por Bachman (1990: 326-328) (cf. Giovannini *et al.* 1996a: 7). Otra contribución importante de Hymes reside en el hecho de que la competencia sociolingüística incluye la habilidad interaccional. Hymes define esta dimensión del uso de la lengua como el respeto de reglas de interacción en diferentes contextos comunicativos con distintos grupos sociales. De manera más precisa, se trata de la capacidad del alumno para iniciar la conversación, implicarse en ella, mantener el intercambio oral, interpretar el mensaje, negociar su creación y respetar normas físicas como, por ejemplo, mantener el contacto visual y establecer una distancia aceptable para los hablantes (Pilleux 2001: 3-6).

En cuanto a la competencia pragmática, que rige los componentes del mensaje, las habilidades discursivas y funcionales, es de suma importancia para nuestro modelo de evaluación, pues comprende elementos inherentes a la interacción oral, como los turnos de palabra, la capacidad para argumentar, persuadir, expresar el desacuerdo, así como la fluidez y la precisión con las cuales se genera el discurso (Consejo de Europa 2002: 120-126). La relación que une la competencia interaccional a la competencia pragmática se resume de la siguiente manera:

La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas (Consejo de Europa 2002: 122).

Para ilustrar cómo se materializan dichas consideraciones en la evaluación de la interacción oral, conviene examinar diferentes modelos de interacción, que demuestran cómo puede operar el intercambio oral entre dos personas. Galaczi (2008: 96-111), por ejemplo, opta por tres formas de interacción alumno-alumno en una situación de examen oral: *colaborativa*, *paralela* y *asimétrica* (figura 1, de creación propia). Resulta interesante observar que su clasificación de las categorías de intercambio oral se define en función de elementos discursivos y funcionales, además de tomar en cuenta el contexto en el cual tiene lugar la conversación: el examen oral.

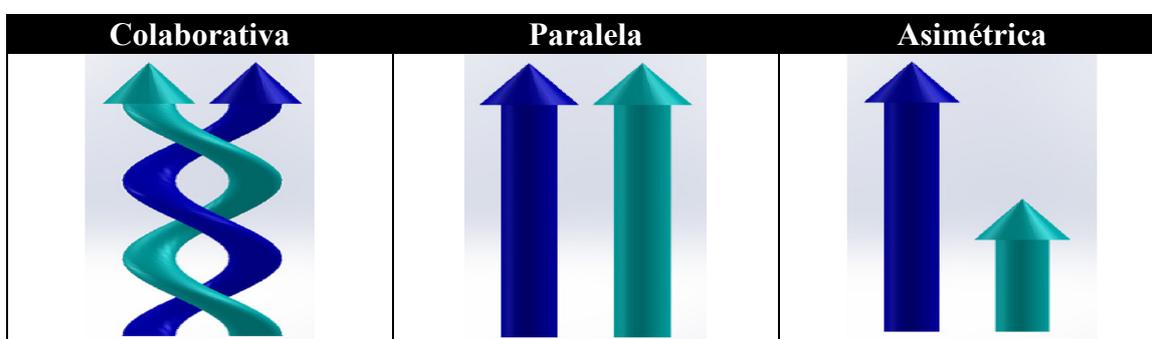


Figura 1. Clasificación de la interacción alumno-alumno basada en Galaczi (2008: 96-111)

En el primer modelo, el de la *interacción colaborativa*, ambos estudiantes participan en la conversación de manera equitativa, alternan constantemente el papel de oyente y hablante, desarrollan los temas que abordan y consideran la información expresada por su colega. En la clasificación de Jones y Gerard (1967: 511-512) este tipo de interacción social corresponde a la noción de cooperación mutua (*mutual contingency*), que supone que, al considerar las intervenciones de cada interlocutor se respeten los objetivos comunicativos personales de cada participante. La reciprocidad entre los miembros del grupo de discusión se observa mediante la presencia de expresiones de aprobación, cooperación y cohesión, lo cual permite pensar que la eficacia interaccional que caracteriza este modelo de conversación no solo se debe a la implicación de los participantes. En efecto, dichos elementos parecen contribuir de manera evidente a la negociación eficiente de los turnos de palabra, a la duración breve de las pausas antes de la introducción de un nuevo tema y a la cooperación constante que hace que progrese el discurso (Galaczi 2008: 98). Para nuestra investigación, la *interacción colaborativa* constituye el objetivo que pretendemos alcanzar, de ahí la

importancia de insistir en la presentación del *enfoque interaccional* para garantizar que los alumnos disponen de los recursos que les permiten interactuar de manera cooperativa (Barros García 1989: 56).

En comparación, la *interacción paralela* (Galaczi 2008: 102-106) –o la pseudocolaboración interactiva (*pseudocontingency*) en palabras de Jones y Gerard (1967: 506-508)– indica que la participación de ambos interlocutores no está interconectada, lo cual puede representar un problema para la evaluación, especialmente en el plano de la validez y de la fiabilidad. En efecto, el examen podrá difícilmente medir lo que quiere medir, puesto que el diálogo se parece más bien a dos monólogos, que si bien alternan y progresan, consideran muy poco las intervenciones del colega. Además, en estas condiciones es posible que el docente quiera adaptar los criterios de corrección para que se adecúen a esta situación comunicativa precisa. Como ya hemos precisado en la Problemática (cf. 2.5.2), la manipulación de los descriptores contribuye a reducir el nivel de fiabilidad de la decisión que se tome (del Moral Manzanares 2014b).

Al analizar este tipo de discusión, se puede observar que los interlocutores suelen esperar que el colega haya terminado su intervención para expresar lo que tienen previsto decir, pero sin integrar lo que acaba de mencionarse. Además, se nota un recurso limitado a fórmulas de aprobación, los marcadores discursivos no sirven para cohesionar la conversación, sino más bien para proponer otro tema y, en lugar de los elementos cooperativos, se observan más interrupciones por parte de ambos participantes. Por consiguiente, será importante que nuestra investigación-acción proponga soluciones para paliar estas dificultades, como por ejemplo el recurso a un repertorio interaccional (cf. 4) para guiar a los alumnos y a los docentes durante el proceso de conversación.

Por su parte, la conversación *asimétrica* (*asymmetrical contingency*) (Jones y Gerard 1967: 509-510, Galaczi 2008: 106-111) revela un desequilibrio, tanto en el plano de las intervenciones como en el nivel del papel del oyente y del hablante. Esta situación puede tener varios orígenes. Es posible que se deba a la actitud pasiva de uno de los interlocutores, a la falta de interés por el tema que se aborde o al concepto de *dominance*, que Young y Milanovic (1992: 3) emplean para describir la actuación de un participante que tiende a monopolizar la conversación. Obviamente, en este tipo de interacción los turnos de palabra son menos frecuentes, pues las intervenciones de un estudiante están determinadas por las de otro colega. Entonces, es posible que siempre

sea la misma persona la que inicie los temas y formule las preguntas (Young y Milanovic 1992: 3), pues la falta de expresiones para indicar su interés y el recurso limitado a fórmulas para crear un mensaje coherente hacen que uno de los aprendices deba seguir desarrollando el tema (Galaczi 2008: 106-111).

Como se puede observar, el trabajo de Galaczi presentan elementos muy útiles para la evaluación de la competencia interaccional. La presencia de contenidos discursivos y funcionales no solo está estrechamente relacionada con la interacción oral, sino que parece indicar la calidad de los intercambios orales. Podemos pensar, entonces, que forma parte de los componentes de la interacción oral y que su uso eficaz refleja la competencia interaccional. Por consiguiente, conviene precisar dichas nociones discursivas, que reuniremos en un repertorio interaccional.

3.3.2 Los componentes de la competencia interaccional

En las secciones precedentes hemos insistido en la cooperación entre los hablantes, el aspecto creativo del intercambio oral frente al modelo pregunta-respuesta, la autenticidad de la interacción observada en clase, la importancia de usar la lengua en diferentes contextos comunicativos, el impacto positivo de los elementos pragmáticos y estratégicos en el proceso conversacional, la clasificación de los modelos interaccionales, así como sus principales características, como la iniciativa, la implicación, la aprobación, la colaboración y la gestión eficaz de los turnos de palabra.

Para completar la clasificación de los componentes de la interacción oral, definiremos ahora una serie de habilidades interaccionales. Para ello, consideraremos en primer lugar las características de la eficacia interaccional, concepto presente en May (2011: 84-85) y en Galaczi (2008: 113) aunque demostrado de manera diferente. Luego, precisaremos el modelo de conversación colaborativa de Galaczi (2008: 98) que ya hemos presentado (cf. figura 1).

Según May (tabla 3), la efectividad a la hora de interactuar en LE corresponde a los siguientes criterios de evaluación: la capacidad para comprender el mensaje, responder al interlocutor y usar estrategias comunicativas.

<p>1. Understands interlocutor's message (entiende el mensaje del interlocutor)</p>
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Listens to interlocutor (escucha al interlocutor)• Intelligibility to the rater (coherente para el examinante) |
|---|

<p>2. Responds to interlocutor (responde al interlocutor)</p>
--

- Able to express ideas and opinions (es capaz de expresar ideas y opiniones)
- Working together cooperatively (trabajo cooperativo)
- Helps partner out (ayuda a su compañero)
- Manages interaction (negocia la interacción)
- Assertiveness demonstrated through communication (asertividad demostrada durante la discusión)
- Dominates interaction (controla la interacción)
- Persuasiveness (capacidad para persuadir)
- Body language (lenguaje corporal)
- Authenticity of the interaction (autenticidad de la interacción)
- Quality of the interaction (calidad de la interacción)

3. Use of communicative strategies (uso de estrategias comunicativas)

- Use of functional language (uso del lenguaje funcional)
- Asks for partner's opinion (pregunta por la opinión de su colega)
- Clarifies/asks for clarification (precisa/pide precisiones)

4. Others (otros)

- Effectiveness mentioned in general (eficacia en general)

Tabla 3. Habilidades interaccionales y criterios de corrección (May 2011: 84-85)

En el primer criterio (entiende el mensaje del interlocutor) se observa si el alumno escucha a su compañero de trabajo y si el mensaje es claro para el examinador. En la segunda parte de la escala (responde al interlocutor), dedicada a la evaluación de las respuestas proporcionadas, se quiere determinar si el estudiante logra expresar sus ideas y opiniones, coopera y ayuda a su colega, controla la interacción, puede imponerse y persuadir a su compañero de trabajo. Se valoran igualmente la presencia del lenguaje corporal, la autenticidad de la interacción y la calidad del intercambio oral en general.

Estos elementos interaccionales nos permitirán precisar los criterios de corrección que formarán parte de nuestra investigación (cf. 7.1.3). Sin embargo, conviene señalar que no insistiremos en la información transmitida por aspectos paralingüísticos físicos, pues nos concentraremos en los contenidos interaccionales que puedan formar parte del currículo, que se enseñen a lo largo de la formación y que sean susceptibles de demostrar la progresión del alumno. Por otra parte, será importante presentar una visión general de las habilidades interaccionales e insistir en las que intervengan en la mayoría de las conversaciones. A título ilustrativo, el estudio de He y Dai (2006: 385) ha permitido probar que, a la hora de interactuar oralmente, los participantes solían expresar su desacuerdo, pedir información u opiniones, pero no intentaban persuadir a sus colegas, aspecto que aparece entre las exigencias presentadas en el modelo de May (2011: 84).

Para determinar cómo las características del discurso colaborativo se manifiestan y definir de manera más precisa las habilidades interaccionales que pretendemos evaluar, completaremos el estudio del modelo conversacional de Galaczi (2008: 113). En su investigación la autora mostró que, una vez concluida la prueba oral, los estudiantes que obtuvieron los mejores resultados habían abordado y desarrollado los temas de manera equilibrada, lo cual se tradujo en intervenciones y preguntas en relación con el tema. En cuanto al fomento de la conversación, los alumnos habían compartido el papel del hablante y asegurado una transición armoniosa entre los turnos de palabra. Como quedó indicado en la sección precedente, este aspecto del discurso depende de la cooperación entre los interlocutores. Finalmente, según Galaczi (2008: 113), fue posible observar otra dimensión cooperativa del intercambio mediante la demostración de la comprensión y la manifestación del apoyo por parte del oyente.

En la tabla 4 se presenta un esquema que sintetiza las propuestas de May y de Galaczi para precisar los componentes de la competencia interaccional, las habilidades conversacionales, así como los recursos que permiten movilizarlas.

	Habilidades interaccionales	Manifestaciones	Recursos necesarios
responsabilidad individual	Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> • mostrar su aprobación • manifestar su interés • demostrar su comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • lingüísticos • sociolingüísticos • funcionales • discursivos • interaccionales • estratégicos
	Hablar	<ul style="list-style-type: none"> • desarrollar el tema • aportar información significativa 	
	Ajustarse	<ul style="list-style-type: none"> • negociar el significado • adaptarse según el contexto comunicativo • considerar lo que se ha dicho • compartir el papel de oyente y hablante 	
responsabilidad compartida	Interactuar	<ul style="list-style-type: none"> • cooperar • gestionar los turnos de palabra • cohesionar el discurso • mostrar iniciativa 	
	Perseverar	<ul style="list-style-type: none"> • pedir aclaraciones • pedir ayuda • evitar dificultades lingüísticas • evitar obstáculos comunicativos 	
	Indicadores de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • actitud activa • fluidez • precisión • claridad 	

Tabla 4. Las habilidades interaccionales según Galaczi (2008) y May (2011)

Para interactuar oralmente en la lengua meta, el alumno debe ser capaz de escuchar a su compañero de trabajo. Se trata de una escucha activa, que cumple una

función interactiva: indicar al interlocutor que puede seguir desarrollando el tema, por lo cual la creación del discurso podrá progresar. La escucha recíproca constituye el punto de partida para asegurar la construcción del mensaje. Por consiguiente, el docente debe asegurarse de que los estudiantes disponen de los recursos necesarios para que procedan a la escucha interactiva. De ahí la importancia de trabajar a partir de un repertorio interaccional (cf. 4). La escucha mutua permitirá que el aprendiz aporte información significativa y pertinente, haciendo que sus intervenciones tomen en cuenta lo que se ha dicho previamente.

La escucha interactiva, la calidad del desarrollo del tema, la capacidad de adaptación y la adopción de una actitud activa operan en el plano individual. Ambos participantes son responsables de asegurarse de que la conversación progresa de manera equilibrada, por lo cual la esfera de la interacción y de la perseverancia comunicativa forman parte de las responsabilidades comunes entre ambos interlocutores.

A la hora de expresar sus opiniones, propiciar información nueva, formular ideas y descripciones, el alumno deberá movilizar las nociones lingüísticas y sociolingüísticas estudiadas, de manera que el ritmo de la conversación sea fluido y que el discurso sea claro para el interlocutor. En este sentido, las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel central en la transferencia de los conocimientos, su disponibilidad a la hora de interactuar de manera espontánea y su utilización precisa (Sánchez Lobato 2004b, Tardif 2006, Pinilla Gómez 2000, 2004b). En el caso de dudas, ya sea en el plano lingüístico o comunicativo, el alumno podrá recurrir a diferentes estrategias de comunicación para evitar que las interrupciones afecten el desarrollo de la discusión.

En consecuencia, es responsabilidad del docente propiciar dichos recursos y confirmar que los estudiantes saben cómo pedir ayuda, evitar estructuras lingüísticas difíciles y pedir precisiones para mostrar su comprensión. En efecto, la interacción es ineficaz –a veces imposible– si el aprendiz no sabe cómo iniciar una conversación o cómo concluirla. La discusión tampoco será eficiente si los estudiantes no han aprendido a introducir un tema y si no saben cómo situarse en la conversación. Deben aprender a iniciar un turno, a cerrarlo para dejar que el oyente adopte el papel del hablante y, así, compartir y equilibrar las intervenciones. Si bien parece natural negociar los turnos de palabra en L1, los estudios han demostrado que no lo es en LE (Young y He 2001: 57, Csépes 2009: 57-58). Por consiguiente, el concepto de coherencia exige que la formación prevea el estudio de recursos fundamentalmente interaccionales, así como la presentación de nociones funcionales y discursivas para garantizar la cohesión

del discurso. La evaluación, lógicamente, deberá valorar dichas habilidades interaccionales por cuestiones de coherencia.

Finalmente, la cooperación y la co-construcción del mensaje (Jacoby y Ochs 1995), esenciales para la interacción oral, no son tan evidentes y naturales en LE y, los alumnos deberán saber cómo pedir ayuda y aprender a reconocer cuándo el colega necesita soporte. En otros términos, deberán aprender a trabajar en cooperación durante los intercambios orales, especialmente en el caso de estudiantes principiantes.

En esta sección hemos presentado las características y componentes de la interacción oral, de manera que se identifiquen los contenidos de la evaluación (¿qué evaluamos?). A continuación, analizaremos los diferentes modelos de medición y haremos hincapié en la relación que une la evolución de la enseñanza y las técnicas de evaluación empleadas, para luego establecer una distinción importante entre la certificación de la competencia comunicativa y la de la interacción oral. De este modo, se habrán presentado todos los elementos necesarios para seleccionar los instrumentos de evaluación susceptibles de valorar la interacción oral (¿cómo evaluamos?).

3.4 Panorama de la evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE

Para ilustrar las características que deberían presentar los instrumentos de medición centrados en los modelos de enseñanza actuales, ofrecemos, en la tabla 5 una síntesis que resume la evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE, desde el siglo XIX hasta 2016, basados en el *Diccionario de términos clave de ELE*, el sitio *Centro Virtual* del Instituto Cervantes, Germain (1993a), Sánchez Pérez (1995), Giovannini *et al.* (1996a: 5-20), Ribas Moliné (2004: 9-17), Sánchez Lobato *et al.* (2004b), Bordón (2004b: 5-29, 2006b: 26-37 y 2015: 11-18), Martín Sánchez (2009), Sánchez (2009), Alonso (2012a: 91-102), Kumaravadivelu (2012: 2) y Antón (2013: 12-16).

ENSEÑANZA								
TEORÍA	REPRESENTANTE	ETAPA	MÉTODO	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL PROFESOR	PAPEL DEL ALUMNO	EVALUACIÓN
Enseñanza tradicional inspirada del estudio de lenguas clásicas (latín y griego)	profesor	siglo XVIII-1940	Gramática-Traducción	La lengua es un conjunto de reglas que se estudian mediante la traducción de textos.	Memorización. Uso de la L1 en clase. Predominancia de la lengua escrita, de textos literarios y de reglas gramaticales.	<u>Central:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Representa la autoridad en clase y es el poseedor y transmisor del conocimiento. •Debe dominar la lengua de sus alumnos. •Sigue el manual al pie de la letra. 	<u>Pasivo:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Recibe la información que le transmite el docente. •Sus intervenciones en clase son limitadas e imposibles sin la autorización del profesor. 	No existe ninguna teoría que rija el proceso de evaluación: es el profesor quien determina los contenidos y criterios de las pruebas. Se insiste en la lengua escrita y se excluye el componente oral.
Movimiento de Reforma (a mediados del siglo XIX): los especialistas cuestionan el método gramática-traducción.								
Natural								
Conductismo	Berlitz	1940-1960	Directo	Se aprende una L2 como se adquiere la L1.	Imitación y asociaciones a partir de diálogos y viñetas. Solo se usa la L2 en clase. Predominancia de la lengua oral mediante ejercicios de preguntas-respuestas.	<u>Central:</u> <ul style="list-style-type: none"> •El método directo se fundamenta en el docente, quien debe ser nativo, pues sirve como modelo lingüístico, especialmente en el nivel fonético. 	<u>Reactivo:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Responde al estímulo comunicativo provocado por el profesor. •Se limita a imitar al docente. 	Se insiste en el carácter objetivo de la evaluación y es común recurrir a exámenes de opción múltiple.
Estructuralismo	"Método del ejército": <i>Army Specialized Training Program</i> Bloomfield Skinner	Segunda Guerra Mundial	Audio-lingual o audio-oral	La lengua es un sistema de estructuras.	Análisis contrastivo (comparación entre L1 y L2). Imitación, repetición de diálogos y creación de hábitos. Importancia de la lengua oral.	<u>Central:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Posición central en clase, pero limitado en cuanto a la creación de material. •Sirve como mediador o nexo entre el alumno y los lingüistas que diseñaron el enfoque y los manuales. 	<u>Reactivo:</u> <ul style="list-style-type: none"> •Debe participar de manera activa en clase, aunque sus intervenciones se ciñen a repetir las estructuras estudiadas. •No participa en la toma de decisiones, ya se trate de los contenidos o de las diferentes formas de aprender. 	

Tabla 5. Evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE

ENSEÑANZA								
TEORÍA	REPRESENTANTE	ETAPA	ENFOQUE	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL PROFESOR	PAPEL DEL ALUMNO	EVALUACIÓN
<i>Hacia la enseñanza comunicativa: un modelo fundamentalmente multidisciplinar</i>								
Lingüística cognitiva								
Generativismo	Chomsky	1960		Competencia lingüística	Gramática universal: conocimiento inconsciente e innato de su propia lengua para producir enunciados en la lengua meta.	<u>Facilitador:</u> • Interviene de manera positiva en el aprendizaje. Su objetivo es posibilitarlo y maximizarlo.	<u>Central:</u> • Está en el centro de la formación y es él quien es el principal responsable de su aprendizaje.	1961: Publicación de <i>Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests</i> de Robert Lado.
Sociolingüística	Hymes	1972	Comunicativo (nocional-funcional o funcional)	Competencia comunicativa	Uso apropiado de la lengua según el contexto comunicativo y social. Actividades comunicativas centradas en el empleo de material auténtico. Equilibrio entre el componente oral y escrito: destrezas.	<u>Guía:</u> • Ayuda al alumno para que aprenda a aprender. <u>Mediador:</u> • Cede su posición central durante las actividades comunicativas y anima la discusión.	• Debe aprender a aprender. • El objetivo consiste en permitirle realizar un aprendizaje autónomo.	1975: Creación del <i>Certificate of Proficiency in English</i> . 1979: • Celebración del primer coloquio sobre la evaluación (<i>Language Testing Research Colloquium</i>). • Aparición de la primera entrevista para la evaluación de la expresión oral (<i>Foreign Service Institute Oral Interview</i>). • Primeros usos de textos con huecos y dictados para contextualizar el uso de la lengua.
Nociofuncionalismo	Wilkins, Consejo de Europa	1970-1980	Nocional-funcional y situacional		Diálogos contextualizados centrados en nociones (cantidad), situaciones (en el restaurante) y funciones (saludar) comunicativas.			1980: <i>Oral Proficiency Interview</i> creada por el <i>American Council for the Teaching of Foreign Languages</i> .

Tabla 5. Evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE (continuación)

ENSEÑANZA								
TEORÍA	REPRESENTANTE	ETAPA	MÉTODO	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL PROFESOR	PAPEL DEL ALUMNO	EVALUACIÓN
<i>Movimiento humanista y procesos naturales de aprendizaje</i>								
Psicología	Lozanov, Asher y Gattegno	1965-1980	La sugestopedia, la respuesta física total y el método silencioso (alternativa)	Favorecer el aprendizaje mediante: -la música y la creación de un ambiente relajado (sugestopedia); -la asociación a un movimiento (respuesta física); -las intervenciones silenciosas del profesor (método silencioso).	Se insiste en la dimensión afectiva, los estilos de aprendizaje y la autoevaluación.	<u>Central y guía:</u> •Determina los contenidos de la formación que le parezcan más apropiados para que el estudiante aprenda, y lo prepara (física y mentalmente) para aprender.	• <u>Pasivo, reactivo y central, según el método:</u> •En los tres modelos de enseñanza el alumno debe seguir al docente, pues es él quien sabe cómo crear las condiciones ideales para que el aprendizaje pueda operar.	Se considera la dimensión afectiva en el diseño y en la secuenciación de las pruebas. A partir de los años 70 y 80 se tiende a empezar por los ejercicios más fáciles y la expresión oral constituye muy a menudo el último elemento que se evalúa.
Adquisición y monitor	Krashen y Terrell, Krashen	1975-1985	Método natural	Se aprende una L2 como los niños aprenden su L1.	El aprendizaje depende del <i>input</i> o del contacto con la LE. Distinción entre adquisición y aprendizaje.	<u>Central:</u> •Debe priorizar el <i>input</i> , seleccionar el material que garantice el contacto con la lengua meta y respete el nivel del alumno, y asegurarse de que se insiste más en el mensaje que en la forma.	<u>Activo:</u> •El estudiante es el sujeto del aprendizaje. Aprende a hablar hablando, es decir, usando expresiones y frases hechas.	1980: Se modifican las pruebas de nivel más usadas en EE.UU para que incluyan una conversación entre dos candidatos. 1983: Publicación de la <i>Guía de dominio lingüístico (Proficiency Guidelines)</i> del American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

Tabla 5. Evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE (continuación)

ENSEÑANZA									
TEORÍA	REPRESENTANTE	ETAPA	ENFOQUE	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL PROFESOR	PAPEL DEL ALUMNO	EVALUACIÓN	
Constructivismo	Canale y Swain, Canale	1980 1983		Subcompetencias: <ul style="list-style-type: none"> gramatical sociolingüística discursiva estratégica 	Las subcompetencias serán ampliadas en los años 90 por Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). Se precisarán tres competencias generales que engloban las definidas en los años 80: 1) la competencia del lenguaje, 2) la competencia organizativa y 3) la competencia pragmática.	<u>Facilitador:</u> <ul style="list-style-type: none"> Interviene de manera positiva en el aprendizaje, privilegiando la enseñanza inductiva para que el alumno aprenda experimentando. 		1988: Creación de los exámenes DELE	
	Zanón	1990	Enfoque por tareas	Se aprende la lengua experimentado en el aula.	Programa que propone aprender la lengua realizando una serie de actividades. El papel del profesor se ve redefinido: facilitador, guía, orientador.			1990: Aparece la noción de <i>equidad</i> en el dominio de la evaluación.	
	Lewis	1993	Enfoque léxico	La noción de <i>lexicón mental</i> hace referencia a la relación entre las palabras (no se aprenden de manera separada), a su almacenaje en la mente y a las asociaciones que realiza el alumno para hacer que estén disponibles a la hora de comunicarse en español.	La gramática está al servicio de la comunicación y las expresiones léxicas que se estudian presentan asimismo elementos gramaticales. La programación ya no es lineal (introducción, presentación, práctica y producción) y se centra en criterios de frecuencia y de rentabilidad desde un punto de vista comunicativo.	<u>Guía:</u> <ul style="list-style-type: none"> Ayuda al alumno a fin de que aprenda a aprender. <u>Mediador:</u> <ul style="list-style-type: none"> Cede su posición central durante las actividades comunicativas y anima la discusión. 		1993: Adopción de una ley por el gobierno quebequense que dio lugar a la implantación de la <i>Politique Institutionnelle d'Évaluation des Apprentissages</i> (PIEA) en el nivel colegial.	
	Consejo de Europa (MCER)	2002	Enfoque accional	Subcompetencias: <ul style="list-style-type: none"> lingüística sociolingüística pragmática 	El alumno interactúa con la sociedad para realizar tareas comunicativas que deben adecuarse a una situación determinada. Importancia del componente emotivo, intencional, estratégico e interaccional que representa el uso de una LE. Definición de 6 niveles de referencia: A1 a C2.				Aparición de la noción de <i>autenticidad</i> en el ámbito de la evaluación.
	Instituto Cervantes (PCIC)	2006		Subcompetencias: <ul style="list-style-type: none"> gramatical léxica fonética pragmático-discursiva sociolingüística 	Descripción detallada de los 6 niveles de referencia. El principal objetivo es unificar los niveles y contenidos de los cursos.				2006: Implantación del programa <i>Espagnol Langue Tierce</i> en las escuelas secundarias de la provincia de Quebec.

Tabla 5. Evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE (continuación)

Tendencias actuales: corriente integradora

ENSEÑANZA									
TEORÍA	REPRESENTANTE	ETAPA	ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	MÉTODO	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL PROFESOR	PAPEL DEL ALUMNO	EVALUACIÓN
Eclecticismo o pedagogía post-método	Sánchez, Richards, Kumaravedivelu	1993-2006		Método integral	Combinación de opciones pedagógicas múltiples para responder a diferentes estilos de aprendizaje, necesidades comunicativas y contextos de enseñanza.		<p><u>Central y activo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma las decisiones en cuanto a los contenidos de la formación y la forma de trabajo, con el fin de que las actividades pedagógicas respondan a su contexto de enseñanza y a las características de sus alumnos. 	<p><u>Activo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Está en el centro de la formación y es él quien es el principal responsable de su aprendizaje. • Además de aprender a aprender, debe estar dispuesto a aprender realizando tareas. • El objetivo consiste en permitirle realizar un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo. 	
		A partir de 1990	Enseñanza mediante nuevas tecnologías		Si en la última década del siglo XX la enseñanza de idiomas se interesaba por las aportaciones de Internet, el uso de plataformas (Moodle), de programas interactivos en el laboratorio de lenguas (Calasanz), del tablero interactivo (TBI) y de aplicaciones en tabletas u otros aparatos electrónicos forman parte de las numerosas estrategias pedagógicas a las que el docente está recurriendo actualmente para maximizar su enseñanza.				
	Profesores de física de universidades estadounidenses: <i>Massachusetts Institute of Technology y North Carolina State University</i>	A finales de los años 90	La clase activa		La disposición de la sala implica necesariamente el aprendizaje colaborativo a partir de la realización de tareas y el uso de la tecnología.		<p><u>Guía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda al alumno a aprender. Privilegia la enseñanza inductiva y el aprendizaje colaborativo y activo, es decir, basado en la experimentación. 		
	Bergmann, Sams	2012			Método inverso o Clase invertida	Se insiste en el enfoque inductivo para que el tiempo de clase se dedique a la práctica y no a la teoría.	<p><u>Mediador:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cede su posición central, tanto durante las actividades comunicativas para animar la discusión como en las actividades de aprendizaje. 		<p>2014: Reforma de los exámenes DELE: la sección <i>Gramática y vocabulario</i> desaparece y se miden ahora cinco habilidades (comprensión lectora, auditiva, expresión e interacción escritas y orales).</p> <p>2016: Aparición del examen del Servicio internacional de evaluación de la lengua española (SIELE).</p>

Tabla 5. Evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE (continuación)

ENSEÑANZA							
TEORÍA	ETAPA	ENFOQUE	TEORÍA DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	PAPEL DEL PROFESOR	PAPEL DEL ALUMNO	EVALUACIÓN
Eclecticismo o pedagogía post-método	2016	Interaccional	El aprendizaje significativo constituye el elemento clave para mantener un alto nivel de motivación en el alumno, de modo que su implicación en el plano cognitivo sea constante. Por un lado, se respetan los principios constructivistas y socioconstructivistas para establecer conexiones, que faciliten la disponibilidad de los recursos interaccionales durante la realización de las tareas interactivas y, por otro, se insiste en la transparencia de los objetivos a alcanzar y la utilidad de los contenidos conversacionales.	Modelo pedagógico que se orienta hacia el desarrollo y la evaluación de la competencia interaccional de los alumnos. Para ello, se insiste en la variedad de las estrategias de enseñanza (deductiva, inductiva, colaborativa, tecnológica e invertida), según los estilos de aprendizaje del grupo y el contexto de enseñanza, y se privilegia la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de contenidos fundamentalmente comunicativos, pragmáticos y estratégicos.	<p><u>Reflexivo y abierto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona los componentes del curso que permitan al alumno interactuar en diversas situaciones comunicativas, tanto en clase como en la vida real. • Varía las estrategias de enseñanza para responder a todos los perfiles estudiantiles. <p><u>Central y activo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma las decisiones en cuanto a los contenidos de la formación y la forma de trabajo, de modo que las actividades pedagógicas respondan a su contexto de enseñanza y a las características de sus alumnos. <p><u>Guía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda al alumno para que aprenda a aprender. Privilegia la enseñanza inductiva y el aprendizaje colaborativo y activo, es decir, basado en la experimentación. <p><u>Mediador:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cede su posición central, tanto durante las actividades comunicativas animando la discusión como en los ejercicios de aprendizaje. 	<p><u>Participativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe implicarse en su formación y determinar qué estrategias de aprendizaje le permitirán organizar la información de manera eficaz y hacer que esté disponible a la hora de interactuar en español. • Además de aprender a aprender, debe estar dispuesto a aprender realizando tareas y cooperando con sus colegas. • El objetivo consiste en permitirle realizar un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, lo cual implica que su participación activa en clase contribuya a facilitar la toma de decisión del docente. 	El efecto de <i>washback</i> en el que se fundamenta el enfoque interaccional pretende aportar modificaciones serias, tanto a nivel curricular como en el plano de las políticas de evaluación vigentes (PIEA) para establecer un nivel de coherencia más significativo, que una los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Tabla 5. La evolución de la enseñanza y la evaluación en la clase de ELE (continuación)

Al analizar la información de la tabla es posible destacar dos tendencias en el ámbito de la evaluación. La primera se relaciona con la evolución del proceso de medición que, en general, parece haber sufrido muy pocas transformaciones en los últimos años. Por consiguiente, no es raro ver el uso de exámenes tradicionales para medir los diferentes componentes de la competencia comunicativa de los alumnos (Bordón 2006, Tardif 2006, Louis 2008, Bernard 2011, Bélanger y Tremblay 2012, entre otros). La segunda muestra una realidad evidente que caracteriza la evolución de la enseñanza de idiomas: el hecho de insistir cada vez más en el uso de la lengua, especialmente en el nivel de la interacción oral (Escobar y Nussbaum 2002: 37). Por consiguiente, si tradicionalmente se solían cuantificar los contenidos aprendidos, hoy en día el objetivo de las pruebas es valorar la integración de esas nociones y la utilización de los aprendizajes realizados para interactuar oralmente.

La creación de la Escuela Central de Idiomas de Madrid en 1911 estaba encaminada a responder a las necesidades prácticas de la sociedad de la época (Carbó y Ángel Mora 2007: 213). Por su parte, la Universidad de Harvard afirmaba en 1955 que la lengua hablada servía para realizar acciones (Figueras 2007: 20), lo cual recuerda el enfoque orientado hacia la acción del MCER (Consejo de Europa 2002: 9). Si bien el uso de la lengua en una situación real siempre parece haber formado parte de los objetivos de los programas de lenguas, la evolución que caracteriza la enseñanza y evaluación de LE indica que ha sido necesario aportar modificaciones constantes a la formación para alcanzar dicha meta. De hecho, López Moya *et al.* (2015: 2 y 19) siguen insistiendo en la necesidad de un modelo de evaluación que permita valorar la interacción oral de manera sistemática, a pesar de todas las reformas realizadas, como por ejemplo, la adopción en 1996 de la evaluación en pareja en la prueba para la certificación de la competencia oral de la Universidad de Cambridge (Galaczi 2008: 90).

A partir de la segunda mitad de los años 90 y principios del siglo XXI, los trabajos de Jacoby y Ochs (1995), McNamara (1997), Young (2002) y Brown (2003) – entre otros – permitieron definir las componentes de la competencia interaccional, insistiendo en su dimensión social y en su carácter cooperativo, así como en el impacto del interlocutor en el desarrollo de la conversación, lo cual cuestionó la autenticidad del intercambio oral obtenido mediante un examen oral controlado por el docente o el examinador (Ducasse y Brown 2009: 425, May 2011: 15-16). Asimismo, es importante mencionar el impacto considerable que produjeron las publicaciones de los marcos de

referencia del Consejo de Europa en 2002 y en 2009 en el campo de la evaluación de la interacción oral, pues hasta 2001, era común que solo se examinara la producción oral, y no la quinta destreza (Galaczi 2008: 90, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 19, 106-107). Sin embargo, los estudios realizados en los años 2000 se interesaban más por el tipo de discurso generado en un contexto de interacción oral y los efectos producidos por la formación de los equipos de trabajo. Con todo, no permitieron propiciar soluciones concretas para llevar las orientaciones de los marcos teóricos al aula (Ducasse 2009: 1, Ducasse y Brown 2009: 425).

Finalmente, si el interés por la interacción en pareja ha crecido de manera considerable en los últimos años y ha permitido demostrar el impacto positivo en el plano de la dimensión afectiva (Shohamy 1988, Fulcher 1996a, Ducasse 2006 y 2008, Ducasse y Brown 2009, May 2011), la formación docente parece haberse centrado sobre todo en la evaluación mediante la entrevista y no en las pruebas orales en grupo (Ducasse 2008: 4).

Ilustraremos esta última afirmación presentando los diferentes tipos de evaluación desde una perspectiva evolutiva. Para ello, nos basaremos en la clasificación de Spolsky (1990: 158) para estudiar las distintas fases que han marcado la evaluación: las etapas tradicional, psicométrica y postmoderna (o comunicativa).

3.4.1 La evaluación tradicional: la evaluación objetiva

Lo más importante, según Alderson (1981: 55) es saber qué evalúa un examen, pues así se aclarará la teoría sobre la lengua en la que se fundamenta y será posible determinar si la prueba es comunicativa o no. La evaluación tradicional corresponde al modelo de gramática-traducción en vigor hasta los años 40. Es interesante constatar que a finales de los años 20 Wood (1978) ya cuestionaba la capacidad de los exámenes tradicionales para determinar si el estudiante había alcanzado o no los objetivos de la formación. En efecto, si Hayden (1920: 87-92) opta por la interpretación y la traducción para evaluar la lengua hablada, Wood (1928: 96-101) critica el énfasis en la traducción, en la literatura y en la memorización de reglas y listas de palabras para valorar la competencia oral.

Por lo que hace referencia a la evaluación de los conocimientos en español, Wood trabajó en la elaboración de nuevos exámenes centrados en ítems de opciones múltiples sobre cuestiones léxicas, gramaticales y de comprensión lectora (Wood 1928: 109). Como se puede observar, no se evaluaba la expresión oral por cuestiones de objetividad, es decir, para privilegiar una corrección simple, mecánica y que no

requiriera escalas para valorar producciones complejas (Wood 1928: 198 y 208, Lado 1961: 28).

El aspecto de la objetividad está, por tanto, en el centro de las preocupaciones de la evaluación tradicional, pues tras la segunda guerra mundial, la necesidad de medir habilidades orales se generalizó de manera repentina, de ahí el recurso a exámenes a gran escala mediante opciones múltiples (Fulcher 2000: 485-486). En esa época y a lo largo de los años 60, el tema de la objetividad se relacionaba, en general, con cuestiones de validez y de fiabilidad en el examen oral. Si bien ciertas pruebas de dominio, como la de la Universidad de Cambridge, preveían la evaluación de la lengua hablada mediante entrevistas orales, su uso no era muy difundido y presentaba limitaciones evidentes en el plano de la objetividad (Wood 1928: 96). En efecto, la falta de rigor en los estándares adoptados y en las decisiones tomadas en esa prueba oral constituyó el aspecto más problemático que señaló Roach en el informe que redactó en 1945 (Spolsky 1990: 165-167). Entre sus recomendaciones, insistió en la necesidad de aumentar el valor psicométrico de la validez y de fiabilidad para que el proceso de evaluación fuera más objetivo (Spolsky 1990: 170).

3.4.2 La evaluación psicométrica: el laboratorio de lenguas

Tras las teorías estructuralistas de Bloomfield, la corriente conductista que se extendió hasta los años 60 y el desarrollo del método audiolingual durante la segunda guerra mundial, la evaluación de la lengua oral se interesaba sobre todo en la forma (cf. tabla 7). En efecto, se creía que la lengua era un sistema de elementos fonéticos y de estructuras gramaticales y léxicas, cuyo aprendizaje dependía de la creación de hábitos (Lado 1961: 13, 241). Aunque Lado (1961: 2-25) concibe la lengua como un instrumento de comunicación, estima que su aprendizaje depende de hábitos y asociaciones que se parecen a mecanismos presentes en la lengua materna, y que la medición de la habilidad oral a través de estructuras lingüísticas permite evaluar el conjunto de dicha habilidad de manera objetiva, de ahí las actividades mecánicas y repetitivas que se realizaban en el laboratorio de lenguas. Dichos ejercicios de transformación (*pattern drills*) formaban parte de la evaluación de la competencia oral y reflejaban la concepción de la época: se insistía sobre todo en la pronunciación y en la reproducción de estructuras gramaticales (Bartz 1979: 1, Oller 1979: 152-153, 158-159). Se estimaba que el proceso de evaluación era coherente, pues el objetivo de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación era la lengua (Lado 1961: 20, 22).

Otra consideración importante para la evaluación de las habilidades orales en esa época es el uso de técnicas de medición sofisticadas para garantizar la validez, fiabilidad y objetividad del proceso (Lado 1961: 324-325, Burt y Dulay 1978: 190, Morrow 1981: 12, Fulcher 2000: 484). Sin embargo, la prioridad que se concedió al factor psicométrico de la evaluación vino a ocupar un espacio tan importante en el ámbito de la evaluación que se criticó a los especialistas y teóricos por ceñir los contenidos de la enseñanza a los aspectos fácilmente evaluables mediante una prueba objetiva (Oller 1979: 196, Underhill 1987: 5, Fulcher 2000: 485). Por consiguiente, era común que no se evaluara la expresión oral por cuestiones de validez y fiabilidad, porque los exámenes que miden los conocimientos son más objetivos y eficaces (Burt y Dulay 1978: 2, Morrow 1981: 16). El movimiento humanista, así como las aportaciones del enfoque comunicativo contribuyeron a conceder más espacio a la habilidad oral y al individuo en el proceso de evaluación, además de reflejar situaciones comunicativas más reales e imprevisibles (Alderson 1981: 55, Underhill 1987: 6).

3.4.3 La evaluación comunicativa: la evaluación subjetiva y criteriada

Según Bartz (1979: 1 y 12), hay que evitar recurrir al uso del laboratorio de lenguas para evaluar la expresión oral, porque se sustenta en la reproducción de estructuras aisladas y desconectadas, que no reflejan la capacidad para comunicarse en una situación real. Estas afirmaciones indican una ruptura clara con el modelo tradicional, y a lo largo de los años 70, se insiste en la evaluación de la lengua oral a partir de situaciones comunicativas, lo cual coincide con la aplicación de los preceptos del movimiento comunicativo. Sin embargo, aunque se reconoce la expresión oral como la cuarta habilidad lingüística de la competencia comunicativa, existen muy pocas pruebas, en la última mitad de la década, que permitieran evaluar el discurso e ir más allá de los aspectos formales (Burt y Dulay 1978: 184, Bartz 1979: 2, Oller 1979: 305). Además, faltaba definir la concepción pragmática de la lengua como instrumento de comunicación, así como la aplicación concreta de las teorías sobre el uso de la lengua en el proceso de evaluación.

A partir de los años 80, se empezó a modificar las pruebas orales para que fueran más comunicativas (Oller 1979: xv, Alderson 1981: 59-60, Morrow 1981: 9). Si bien ciertos autores estaban de acuerdo en el hecho de que la evaluación ya no solo debía centrarse en la gramática ni en la cantidad de conocimientos lingüísticos (Alderson 1981: 62, 65, Morrow 1981: 12), Weir (1981: 30) expresó ciertas reservas en cuanto a la

subjetividad que conllevaba la implantación de los exámenes comunicativos. En efecto, en la primera década, y tras la definición de la noción de competencia comunicativa establecida por Hymes, los especialistas en el dominio de la evaluación criticaron la falta de evidencias empíricas y estudios rigurosos que pudieran probar la validez y fiabilidad de las tareas comunicativas usadas para calificar la actuación de un estudiante (Alderson 1981: 59-60, Weir 1981: 30).

La dificultad reside, en esa época, en la necesidad de evaluar la producción oral, lo cual no puede hacerse de forma objetiva o mecánica, como es el caso cuando la realización de la prueba solo prevé una sola solución posible y una respuesta muy corta (Lado 1961: 241, Bordón 2006a: 102, Romainville 2011: 2). En el caso de respuestas abiertas e imprevisibles, la tarea del evaluador consiste en valorar la calidad con la cual se usa la lengua y no cuantificar los conocimientos lingüísticos (Alarcón Pérez 2007: 194). La producción de un mensaje oral implica necesariamente que el examinador se base en su juicio personal para tomar su decisión. Por lo tanto, se trata de una apreciación cualitativa y subjetiva, lo que contrasta de manera considerable con las técnicas de medición psicométricas empleadas anteriormente. La tensión existente entre la evaluación objetiva, considerada fiable y eficaz, y la evaluación subjetiva, que se percibía como un proceso largo, costoso y poco seguro, indica claramente la transición entre la evaluación de la forma y la valoración del uso de la lengua (Lado 1961: 28-29). Por tanto, la evaluación comunicativa plantea el desafío de la subjetividad y el impacto que puede generar en el plano de la validez y fiabilidad. Una técnica recomendada para aumentar el nivel de objetividad de la certificación de la producción oral es recurrir a la evaluación criteriada o criterial, que se basa en pautas precisas para interpretar y calificar la información obtenida (Mateo Andrés 2000: 86-87, Douglas Brown 2004: 7). Es interesante constatar que en las primeras etapas de la evaluación comunicativa la prueba oral se orientaba en función de exigencias lingüísticas y fonéticas, y poco a poco pudo apreciarse una evolución en cuanto a la utilización de criterios cada vez más comunicativos.

Burt y Dulay (1978: 181)	Oller (1979: 321)	Bartz (1979: 18-22)	Bachman (1981: 141)	Morrow (1984: 204)
<ul style="list-style-type: none"> • vocabulario • pronunciación • sintaxis • uso funcional 	<ul style="list-style-type: none"> • gramática • vocabulario • comprensión • fluidez • acento 	<ul style="list-style-type: none"> • cantidad de comunicación • fluidez • comprensibilidad • calidad de la comunicación • esfuerzo para comunicarse 	<ul style="list-style-type: none"> • fluidez • pronunciación • gramaticalidad • adecuación 	<ul style="list-style-type: none"> • precisión • pertinencia • alcance • flexibilidad

Tabla 6. Evolución de los criterios de corrección en el modelo comunicativo

Como se puede observar en la tabla 6, aunque se inscriben dentro de la corriente comunicativa, los criterios considerados no pretendían medir las habilidades interaccionales y se limitaban al dominio de la producción oral. En la segunda mitad de los años 80 los trabajos de Kramersch (1986) y de van Lier (1989) contribuyeron a precisar las características de la competencia interaccional (Kramersch 1986: 367, 369-370) y de la conversación (van Lier 1989: 495), pero las aportaciones de sus estudios solo se han observado en trabajos posteriores, interesados en la evaluación de la interacción oral en grupo (Ducasse 2006, 2008 y 2010, Ducasse y Brown 2009, May 2011, entre otros).

En los años 90 y 2000, tras los movimientos humanista, cognitivista y socioconstructivista, que contribuyeron a precisar las teorías sobre el aprendizaje, se insistió en la dimensión afectiva y en su impacto en la actuación del estudiante en una situación de examen (Arnold 2000). Asimismo, se complementó la evaluación del producto (la expresión oral) y se definen las características de la calificación del proceso, también llamada evaluación alternativa y evaluación para aprender. La definimos en la próxima sección y presentamos sus principales componentes: las evaluaciones formativa y continua.

3.4.4 La evaluación para aprender: la evaluación formativa y continua

Tras la publicación del MCER y la adopción del modelo comunicativo centrado en el enfoque por competencias, se privilegia el uso de la lengua para interactuar de manera apropiada, según el contexto de comunicación. Por tanto, el proceso de evaluación debe determinar la calidad con la cual el alumno logra utilizar todo su bagaje de conocimientos para intercambiar oralmente en el marco de una tarea comunicativa (Consejo de Europa 2002: 11-14). Sin embargo, algo nuevo distingue el proceso de evaluación centrado en las competencias: su carácter pedagógico (Álvarez-Piñeiro 2006: 256-257, Sacristán *et al.* 2008: 222.). De ahí la aparición de términos como evaluación alternativa, auténtica, educativa y para aprender (Kohonen 2000: 299-300, Mateo 2000: 65). Obviamente, el resultado de la enseñanza sigue siendo importante, pero se concibe la evaluación de la competencia comunicativa como un dispositivo que forma parte integrante del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y una de sus principales funciones es propiciar una concepción positiva del error para que el alumno aprenda de las pruebas en las cuales participe (Fernández Sierra 2002: 197-199, Álvarez-Piñeiro 2006: 256-257, Dacosta Cea 2006: 461-462, Sacristán *et al.* 2008: 222).

Por lo tanto, una de sus principales finalidades hoy día es observar el proceso de aprendizaje y posibilitar y hacer resaltar la progresión del alumnado (Bordón 2006b: 285-286, Sacristán *et al.* 2008: 223, Bernard 2011: 248). Se pretende, entonces, tomar en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante y propiciarle pistas de mejora mediante la retroalimentación, es decir, comentarios que lo capaciten para identificar sus dificultades, reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y, así, mejorar y progresar (Sacristán *et al.* 2008: 223). Para ello, se privilegia el recurso a diferentes técnicas de medición: la evaluación formativa, continua y sumativa. La primera sirve para que el aprendiz identifique sus dificultades, de manera que perfeccione ciertos aspectos de la formación antes de participar en una tarea calificada (Salinas 2002: 38, Brown y Glasner 2007: 27, Sacristán *et al.* 2008: 223). Estas pruebas capacitadoras sirven para prepararlo antes de la evaluación sumativa, que está diseñada para contabilizar sus resultados y determinar el grado con el que ha alcanzado los objetivos del curso (Salinas 2002: 38, Dacosta Cea 2006: 458, Brown y Glasner 2007: 27).

En este contexto, la certificación de las habilidades interaccionales se realiza mediante la evaluación continua, que respeta la progresión del alumno y se reparte a lo largo del curso (Bordón 2006b: 285, Baralo Ottonello 2007: 60-61, Duchêne 2007: 95, Ratkoff 2007: 53). Desde esta perspectiva comunicativa la evaluación se inscribe dentro de un dispositivo recursivo basado en el ensayo y el error a fin de que se ofrezcan al estudiante oportunidades para aprender y enmendarse. Para ello, se prevén instrumentos de medición nuevos, que favorecen el desarrollo de la autonomía en el alumno, la continuidad y recursividad del aprendizaje, así como la retroalimentación. Es el caso de los portafolios, proyectos en colaboración y análisis de casos o resolución de problemas (Salinas 2002: 82-85, Bernard 2011: 247, Antón 2013: 53 y 56). El objetivo de dichas técnicas evaluativas es obtener una serie de muestras que represente el conjunto de habilidades de los estudiantes (Douglas y Brown 2004: 256-257). Otro aspecto importante es que están diseñadas para que los estudiantes integren los contenidos estudiados y los movilicen para participar en tareas complejas, que reflejen situaciones reales de la vida cotidiana. En otros términos, buscan medir habilidades múltiples, lo cual corresponde al modelo por competencias (Sacristán *et al.* 2008: 222-229, Bernard 2011: 247, Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial 2012: 16).

El principal obstáculo que plantea la evaluación alternativa se sitúa en el ámbito de la viabilidad, pues los instrumentos de evaluación presentados pueden implicar un proceso de corrección largo (Brown y Glasner 2007: 85). Sin embargo, presentan varias

ventajas y uno de los aspectos más notables es que, al dedicar una parte del curso a la evaluación formativa, las pruebas orales se parecen a las tareas comunicativas realizadas en clase, lo cual favorece la coherencia entre los diferentes procesos de la formación. Por otra parte, la evaluación para aprender insiste en la realización de aprendizajes significativos y tiene un impacto positivo en el nivel de motivación del aprendiz (Baralo Ottonello 2007: 61, Spence-Brown 2009: 81, 85-86, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 44).

La función actual de la medición en el ámbito de la competencia oral es múltiple y varía de un contexto educativo a otro, pues forma parte de las numerosas estrategias disponibles para que el docente pueda intervenir de manera directa y eficaz en el aprendizaje del alumno. En este sentido, invita a la reflexión, tanto en el plano del aprendizaje como en la enseñanza para determinar si las estrategias pedagógicas empleadas garantizan el alcance de los objetivos previstos (López Ojeda 2006: 776).

3.4.5 Otras categorías de evaluación

En esta sección se definirán los tipos de evaluación que no hemos abordado hasta ahora: la evaluación diagnóstica, de aprovechamiento y de dominio, la evaluación holística y analítica, la evaluación directa e indirecta, la autoevaluación y la evaluación por los pares. Precisaremos las funciones que cumplen, sus objetivos, el momento durante el cual suelen tener lugar, así como las personas responsables de su realización.

3.4.5.1 La evaluación diagnóstica, del aprovechamiento y del dominio, según el MCER

Las pruebas de aprovechamiento sirven para certificar los aprendizajes realizados. Se relacionan directamente con los objetivos y contenidos del curso y se administran al final de un periodo preciso dentro de la formación (Underhill 1987: 27, Alderson *et al.* 1995: 17, Consejo de Europa 2002: 183, Bordón 2006b: 48, Dacosta Cea 2006: 459). Los instrumentos de medición se emplean de manera que se valore el producto y no el proceso, es decir, los resultados de la enseñanza y los aprendizajes realizados, ya sea en el plano del uso de los conocimientos lingüísticos o del desarrollo de las destrezas y competencias comunicativas (Kohonen 2000: 295). Puesto que es una prueba diseñada por el docente o por el centro educativo, se trata de una evaluación interna (Álvarez Piñeiro 2006: 252, Dacosta Cea 2006: 458-459).

Contrariamente a las pruebas de rendimiento –también llamadas evaluación sumativa–, que se utilizan una vez que se haya terminado una etapa de la formación, la evaluación diagnóstica opera antes de que se cubran las nociones nuevas. El objetivo es saber dónde se sitúan los estudiantes respecto del programa de formación, evaluar la calidad de sus conocimientos anteriores e identificar sus dificultades (Alderson *et al.* 1995: 17, Dacosta Cea 2006: 459). Uno de los aspectos más positivos de las pruebas de diagnóstico es que permite personalizar la formación en función de las características y experiencia del grupo (Álvarez Piñeiro 2006: 252).

La evaluación de dominio, por su parte, está encaminada a determinar en qué nivel de la competencia comunicativa (A1-C2) se sitúa un candidato (Dacosta Cea 2006: 459, Fernández 2007: 9). Estos exámenes forman parte de la evaluación externa, pues constituyen pruebas de nivel o de clasificación que se administran por un centro especializado, como es el caso del Instituto Cervantes con los exámenes del DELE o por los responsables del centro educativo, antes de que empiece el curso (Álvarez Piñeiro 2006: 252, Dacosta Cea 2006: 458). El nivel de competencia no se establece en función de las nociones estudiadas en clase, sino a partir de los criterios que definen cada uno de los seis niveles y que permiten observar el desarrollo de las cinco destrezas (Instituto Cervantes, DELE 2014).

3.4.5.2 La evaluación holística y analítica

Las escalas holística y analítica se relacionan con la certificación de la producción por parte del estudiante, que requiere necesariamente que se opte por la evaluación criterial. Al usar determinados criterios según los objetivos que se quieran observar por medio de la prueba, será posible proceder a una apreciación global de la actuación del estudiante o a una valoración que se establezca en función de la evaluación de los distintos criterios previstos (López Ojeda 2006: 771-772). El primer tipo de decisión caracteriza la evaluación holística, mientras que la combinación de la evaluación de diferentes elementos de la competencia forma parte de un proceso analítico (Shohamy 1988: 173).

En el caso de la evaluación de la competencia oral, la valoración holística permite apreciar, de manera general, si el estudiante ha alcanzado el objetivo o no, respecto del grado de realización de la tarea comunicativa y de la calidad de sus intervenciones (López Ojeda 2006: 771-772). Por su parte, la evaluación analítica conllevará la valoración del trabajo realizado por el alumno en función de aspectos precisos de la habilidad oral, como la pronunciación, la coherencia del discurso, la

interacción y la precisión con la cual se emplean las nociones lingüísticas (Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 124, Green 2014: 146).

Como precisa Green (2014: 150), cada enfoque presenta ventajas e inconvenientes. Las escalas holísticas son eficaces y permiten acelerar el proceso de corrección, pero no son tan precisas como los instrumentos analíticos. Estos últimos se pueden interpretar, lo cual tiende a reducir su nivel de fiabilidad y no propician una retroalimentación clara que el alumno pueda entender fácilmente. Por consiguiente, nuestra investigación se centrará en el modelo analítico para definir la evaluación interaccional, pero no mediante escalas de descriptores, sino más bien por medio de guías de corrección (cf. 7.1.4).

3.4.5.3 La evaluación directa e indirecta

Estos dos tipos de evaluación están pensados para valorar las destrezas y, si bien en el caso de la interacción oral el uso de la prueba indirecta no es del todo válido, conviene definir estas dos categorías para demostrar la evolución del proceso de evaluación. En efecto, la examinación directa indica que se evalúa la capacidad para interactuar del estudiante mediante una tarea que implique que hable. La conversación realizada por medio de una entrevista constituye una prueba directa. La evaluación de la comprensión oral, que requiere el uso de un instrumento externo para poder observarla, forma parte de las destrezas que pueden ser evaluadas con pruebas indirectas (Bordón 2006b: 49).

Sin embargo, si se usara un examen escrito para medir la interacción oral, la evaluación no sería válida, pues no permitiría obtener la información necesaria que reflejara las habilidades conversacionales del estudiante en situación real. Como indica Bordón (2006b: 49), estas técnicas formaban parte de las corrientes tradicionales y psicométricas. En efecto, Wood (1928: 96) y Lado (1961: 270-273) confirman el recurso a prueba escritas para evaluar la expresión oral.

3.4.5.4 La autoevaluación

Como ya hemos podido observar, las pruebas sumativas sirven para calificar el resultado de la formación, en este caso se trata de la evaluación del producto (McNamara 1996: 10, Kohonen 2000: 295). La autoevaluación cumple una función totalmente distinta. Realizado por el estudiante, este tipo de evaluación está diseñado para observar el proceso con el que se alcanzan los objetivos del curso. Se trata de un ejercicio o un cuestionario que se realiza al final de la clase o una vez concluida una de

las unidades previstas en el programa, de manera que el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje e identifique sus fuerzas y dificultades. Para el docente, la autoevaluación propicia información útil, que permite ajustar la formación en función de las necesidades y características de los aprendientes, diagnosticar el origen de las dificultades y escoger las soluciones más susceptibles de intervenir de manera positiva en el aprendizaje del alumnado (Kohonen 2000: 295).

La autoevaluación forma parte de la corriente comunicativa y, puesto que está encaminada a desarrollar la autonomía del estudiante, constituye una de las estrategias que caracterizan la evaluación para aprender (Fernández 2007: 7).

3.4.5.5 La evaluación por los pares

Como la autoevaluación, la coevaluación –también llamada evaluación por los pares o entre iguales –se inscribe dentro de la corriente postmoderna, que insiste en los procesos de aprendizaje, privilegia el trabajo en cooperación en clase e insiste en la co-construcción de los aprendizajes mediante el contacto con los compañeros de clase, así como en la retroalimentación para mostrar los progresos realizados y en las pistas de mejora (Douglas y Brown 2004: 270, Kozanitis 2005: 11, Fernández 2007: 7, Yeh 2009: 204). Se trata de un instrumento de evaluación formativo que sirve para aprender. Está pensado para que los alumnos comuniquen sus impresiones y recomendaciones a sus colegas sobre el trabajo realizado. En el caso de la interacción oral, el docente podría invitar a los alumnos a indicar si las intervenciones del compañero eran claras y si la cooperación era constante, y qué elementos podrían ser mejorados para la próxima actividad comunicativa (Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 45, 53-54).

3.5 Evaluar la competencia comunicativa vs. la interacción oral

Una vez presentados los tipos de evaluación, estableceremos ahora una distinción fundamental entre la certificación de la competencia comunicativa y la evaluación de la interacción oral.

Como ya hemos visto, la competencia comunicativa y la capacidad de interactuar oralmente en situación real constituyen los principales objetivos de la formación (Hugues 1989: 113). De manera más precisa, se define la competencia general como la habilidad para reunir todas las nociones estudiadas durante el curso (gramaticales, léxicas, fonéticas y sociolingüísticas) e interactuar en una situación comunicativa dada. Sin embargo, implica también una dimensión sociocultural, puesto

que será importante que el intercambio (su forma y contenido) parezca adecuado a la comunidad nativa (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*).

Esta definición, muy general, se precisa cuando la confrontamos con la evaluación de la interacción oral. Además de las dificultades que puede ocasionar la necesidad de aprender y emplear un nuevo código fonético (competencia lingüística) (Consejo de Europa 2002: 106-126), se puede afirmar que el gran desafío que plantea la interacción oral para los estudiantes reside en las pocas oportunidades de reflexión que propician la organización de las ideas y la estructura del mensaje (competencias discursiva y pragmática). En este contexto, la función de la competencia estratégica, así como los componentes de la competencia funcional parecen aún más evidentes y significativos para el desarrollo de la competencia interaccional del alumno. En efecto, al desconocer una palabra, situación frecuente e inevitable –especialmente en los niveles básicos–, la movilización de los contenidos estratégicos permitirá pedir ayuda o evitar esa palabra describiéndola, utilizando un sinónimo, apuntando un objeto o reajustando la frase. Por su parte, los contenidos funcionales facilitarán la cohesión del diálogo, la transición entre los turnos de palabra y la manifestación de la cooperación por los participantes. El objetivo es que el alumno siga comunicándose a pesar de todos los obstáculos que pueda experimentar durante el intercambio oral, ya sean de origen lingüístico, comunicativo o interaccional. Estos recursos son indispensables para que el proceso de interacción tenga lugar y, por consiguiente, el examen encaminado a medir competencias orales debe señalar y valorar la presencia de estas técnicas para compensar y paliar las dificultades comunicativas (Consejo de Europa 2002, Pinilla Gómez 2004, Alonso 2012, entre otros).

Si el desarrollo de la competencia comunicativa constituye el eje central de la enseñanza comunicativa, un proceso de evaluación coherente y válido permite observar este cambio en el alumno mediante la evaluación continua. Se trata aquí del objetivo de la evaluación (¿para qué se evalúa?), y por lo tanto, forma parte de un proceso progresivo que se desarrolla a lo largo de la formación. En este sentido, será importante prever distintas pruebas interaccionales para que el alumno desarrolle diferentes aspectos de la competencia interaccional y progrese haciéndolo (Shohamy 1988: 170-171, Duchêne 2007: 95, Ratkoff 2007: 53).

Puesto que la competencia comunicativa es un concepto general que hace referencia al conjunto de habilidades necesarias para conversar en la lengua meta (Figueras 2007: 21), el hecho de aislar las (sub)competencias que intervienen en la

interacción oral (lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica) y de precisar sus contenidos en cada uno de los niveles del alumno, será posible determinar los objetivos específicos de la evaluación sumativa, así como los contenidos de las pruebas orales (¿qué se evalúa?) a la hora de valorar las habilidades interaccionales de los estudiantes (Consejo de Europa 2002, Sánchez Lobato *et al.* 2004b, Instituto Cervantes 2006). Esta distinción es necesaria, para asegurar la validez del proceso de evaluación, pues al usar instrumentos que se centren en la expresión oral, en la producción de un monólogo o en la presentación de un diálogo aprendido de memoria, en vez de posibilitar un intercambio oral espontáneo e improvisado, no será posible observar las características inherentes a la interacción oral (Bordón 2007: 18, Green 2014: 128).

En suma, la comprensión del concepto de competencia comunicativa permite identificar los elementos de la interacción oral inherentes a las competencias subyacentes, a saber, las habilidades que rigen la organización del discurso y facilitan el desarrollo de la conversación (pragmática y estratégica). Estos elementos deberán formar parte integrante del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación si se pretende medir las capacidades interaccionales de los alumnos (Kramersch 1986: 369-370).

3.6 Las pruebas más usadas para medir la interacción oral

A diferencia de las pruebas de dominio lingüístico que sirven para determinar el nivel del candidato (Consejo de Europa 2002: 183-184), nuestra investigación se interesa más por las pruebas de aprovechamiento o de rendimiento, dado que estos exámenes permiten medir la progresión del alumno en un momento determinado de su formación (Bordón 2006b: 83, Martínez Batzán 2011: 120-121). Por tanto, a continuación, se presentan los tres tipos de exámenes orales más utilizados a fin de valorar las habilidades interaccionales: la entrevista, el examen oral secuenciado y las pruebas en grupo y en pareja.

Si bien está muy presente en la clase de ELE, no se considerará la presentación oral (o lectura en voz alta) en nuestra investigación, pues no permite evaluar la interacción oral. Ya que consiste en recitar un texto escrito, no implica intercambios orales y las características del mensaje que permite producir relevan más bien de la expresión escrita (cf. 3.3).

3.6.1 La entrevista

La entrevista es una prueba oral que se difundió tras la reforma de los exámenes de nivel en Estados Unidos en los años 80 y la adopción de la OPI en 1989 (Clark y Clifford 1988: 131, Valdman 1988: 121). Refleja bien la evolución que caracteriza la evaluación de la competencia comunicativa. En efecto, para medir la lengua oral, los modelos tradicionales y psicométricos solían recurrir al dictado, a la traducción, a la descripción de imágenes y a ejercicios orales, que implicaban completar una conversación formulando estructuras lingüísticas, por enumerar solo algunas pruebas características de estas dos corrientes (Lado 1961, Oller 1979, Morrow 1981, Underhill 1987, entre otros).

Si bien se consideraba que la conversación representaba la opción más adecuada para observar las habilidades orales de un estudiante, las exigencias de validez, fiabilidad, viabilidad y objetividad de la época no siempre lo permitían (Wood 1928: 96, van Lier 1989: 489). En las primeras etapas de la evaluación comunicativa era común optar por ejercicios que simulaban una situación real, lo cual corresponde al enfoque adoptado por los programas nocional-funcionales (Bartz 1979: 3-11, Kramsch 1986: 367-368, McNamara 1996: 14-15), pero aunque pretendían ser auténticos, dichos ejercicios no generaban una conversación auténtica.

De ahí la adopción de la entrevista, que se define, de manera general, como una conversación realizada a partir de una serie de preguntas sobre un tema dado (Bordón 2004a: 995). Puede tener lugar entre el examinador y el candidato (interacción vertical), entre dos estudiantes (interacción horizontal) y puede ser controlada (el contenido y la estructura están definidos) o ser libre (no se guía al alumno) (Ainciburu 2006: 184). Esta actividad de evaluación presenta tantas ventajas como limitaciones, y la garantía de su validez parece residir en el juicio del profesor y en su capacidad para ponerla en práctica de manera coherente, apoyándose en los contenidos de la enseñanza, en las características de su grupo y en los principios que rigen la calidad del proceso de evaluación.

En efecto, Bordón (2004a: 995) insiste en el carácter auténtico de la entrevista, mientras que Brown (2003: 9-15) ilustra cómo la actuación del entrevistador puede tener un impacto negativo en la interacción del candidato. La claridad de las preguntas del examinador, así como su capacidad para incentivar a producir respuestas elaboradas, su nivel de interés y de aprobación, su cooperación en la construcción del mensaje y las diferentes estrategias utilizadas para mantener la fluidez del discurso son elementos que

afectan la producción del estudiante. Es más, en el artículo de Brown (2003: 18) se prueba que los resultados obtenidos son totalmente opuestos y que esta discrepancia se debe a la actuación de los dos entrevistadores que evaluaron a la misma estudiante. En la primera entrevista se considera que tiene el nivel de un hablante nativo, mientras que en la segunda se estima que su nivel de interacción es básico. Este trabajo no solo arroja luz sobre el carácter ético y subjetivo de todo proceso de evaluación de la producción oral, sino que demuestra también que la formación de los docentes es esencial para la fiabilidad y la validez de la decisión que se tomará.

Varios autores han cuestionado el uso de la entrevista para evaluar la competencia interaccional, ya sea por el énfasis en la lengua más que en la conversación (van Lier 1989: 501), la viabilidad del proceso (Swain 2001: 277), la calidad y cantidad de conversación producida (Fulcher 1996a: 23, Liskin-Gasparro 2006: 34) y el estrés comunicativo que genera (Fulcher 1996a). A partir de estas constataciones, se han publicado varios trabajos en relación con el impacto de la prueba en la evaluación de las habilidades orales. Ahora disponemos de diferentes recomendaciones válidas para apoyar la selección de las tareas comunicativas en estándares de calidad, como por ejemplo si se basan en un tema conocido del alumno, permiten alternar los turnos de palabra, las instrucciones y los objetivos son claros y, sobre todo, generan una discusión espontánea y cooperativa (McNamara 1996: 3, 6, Fulcher 2003: 326, Linskin-Gasparro 2006: 33-34, Bordón 2007: 19-20, Figueras 2007: 27-28, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 114-118, Green 2014: 140-141).

3.6.2 El examen oral secuenciado: los exámenes del DELE

Para varios estudiantes el examen oral ocasiona cierto nerviosismo y sentimientos negativos, como el ridículo y la humillación (Arnold 2000, Martínez Batzán 2008a y 2011), y su impacto puede ser considerable en el uso de una LE en situación de examen. En este contexto, es importante prever un dispositivo adecuado, que contribuya a reducir el nivel de estrés en el educando para obtener datos representativos de su competencia comunicativa.

Esta es la función que pretende cumplir la estructura del examen oral secuenciado. Tomamos como ejemplo el caso del examen del DELE (figura 2).

B1

INFORMACIÓN SOBRE LA PRUEBA

La prueba contiene 4 tareas:

TAREA 1: Realizar una presentación breve (2-3 minutos)

TAREA 2: Participar en una conversación (3-4 minutos)

TAREA 3: Describir una fotografía y participar en una conversación (2-3 minutos)

TAREA 4: Diálogo en situación simulada (2-3 minutos)



- Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen.
- El lugar en el que se encuentran: cómo es.
- Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son.
- Qué relación cree que existe entre estas personas.
- ¿De qué cree que están hablando?

Preguntas del entrevistador

- ¿Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen? / ¿Conoce usted algún lugar parecido al de la imagen?
- ¿Cómo es? ¿Cuántas personas trabajan en él? ¿Qué tipo de trabajo hacen?
- ¿Le gustaría trabajar en algún lugar parecido? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro?

Figura 2. Ejemplo de examen oral secuenciado B1 (Instituto Cervantes, DELE 2014)

Según el nivel del alumno, se invitará a describir la imagen (A1 y A2), a narrar la acción utilizando el pasado (A2, B1) o expresar y justificar una opinión después de haber resumido la acción (B2, C1 y C2) (Instituto Cervantes 2006). Según Bordón (2004a: 994), el hecho de iniciar la prueba oral con un ejercicio que implique el uso de una imagen tiende a rebajar el nivel de ansiedad en el aprendiz. Luego, mediante un tema y una puesta en situación similares a los estudiados en clase, los estudiantes simulan una situación de comunicación sacada de la vida cotidiana. Finalmente, la última prueba consiste en una discusión sobre un tema. Para ello, los alumnos escogen uno de los tres temas propuestos y cada estudiante presenta una corta ponencia y hace

preguntas durante la exposición de su compañero para animar la interacción (Bordón 2004a: 994).

Además de su estructura particular, el examen oral secuenciado presenta varios aspectos positivos, no solo para docentes poco experimentados en materia de evaluación, sino también para paliar los límites impuestos por grupos numerosos y reducir el nivel de ansiedad frecuentemente asociado a las pruebas orales. Entre las ventajas más significativas que presenta el examen oral secuenciado subrayamos la secuenciación de las tareas que favorece tanto al estudiante como al docente. En efecto, la combinación de diferentes ejercicios hace que, si un alumno presenta dificultades en una parte, pueda mejorar en otra (Underhill 1987: 37-38).

Además de reflejar la actuación del aprendiz de manera global, el profesor puede centrar su atención en aspectos precisos de la competencia comunicativa (Underhill 1987: 38). Por ejemplo, en la primera sección puede concentrarse en observar la competencia lingüística, en la segunda en los contenidos fonéticos, y en la tercera en la habilidad interaccional de los alumnos. Sin embargo, esta manera de proceder no siempre es viable en situación real, pues si bien posibilita la evaluación global de la competencia comunicativa, el examen oral secuenciado suele durar más de 10 minutos por alumno (entre 9 y 13 minutos en el caso del examen del DELE). Además, al observar todos los componentes de la competencia principal, se reduce el tiempo dedicado a la evaluación exclusiva de la interacción oral.

No obstante, al fragmentar la producción de cada alumno es posible controlar de manera eficaz el carácter inmediato y espontáneo de la comunicación, sin menoscabar necesariamente la interacción. De este modo, se asegura un grado de fiabilidad más alto en la atribución de los resultados. Ese "control" permite asimismo realizar el examen en equipos de tres, lo cual, por un lado facilita su aplicación en clase, pero por otro puede invalidar la información que se obtenga por la brevedad de las intervenciones de cada participante. Adicionalmente, si el docente utiliza los instrumentos de observación adecuados, se reduce de manera considerable el tiempo necesario para la corrección y evaluación, permitiéndole proceder a una observación sistemática. Esta característica confiere un grado más alto de viabilidad al proceso de evaluación. Finalmente, otro aspecto importante del examen oral secuenciado es la transparencia de su estructura y contenidos.

3.6.3 Pruebas orales en grupo

Para paliar los inconvenientes de la entrevista oral y de los exámenes orales secuenciados usados para la certificación de nivel, la Universidad de Cambridge introdujo en 1996 un nuevo modelo de examen que implicaba una conversación entre los candidatos en pequeños grupos (Galaczi 2008: 90). En Europa se aportaron modificaciones parecidas en diferentes centros educativos y, a título indicativo, las escuelas oficiales de idiomas de la comunidad valenciana adoptaban, en la convocatoria de 2007, la primera tarea comunicativa basada en una conversación en pareja o en grupo de tres candidatos (Carbó y Ángel Mora 2007: 217).

Esta alternativa presenta varias ventajas, que superan el modelo interaccional de la entrevista oral. En efecto, los trabajos de Fulcher (1996a: 28-34) han permitido revelar un aspecto que no se había considerado mucho en el dominio de la evaluación: la percepción del estudiante. Este estudio ha indicado que los alumnos prefieren conversar entre ellos y se sienten más cómodos cuando la tarea no se realiza con el profesor o con el examinador. Las condiciones de realización de la prueba oral son determinantes para la validez de la información obtenida y, en este sentido, Fulcher aporta elementos muy pertinentes para la evaluación de la interacción oral.

Por su parte, Swain (2001: 275) se interesó por la interacción en pequeños grupos, porque contrariamente a la entrevista ofrece la posibilidad de iniciar y cerrar los temas, lo cual constituye una característica fundamental del intercambio oral. En efecto, como demostró la clasificación de Galaczi (cf. 3.3.1.3), el tipo de interacción que se suele obtener por medio de la entrevista oral es asimétrica, pues es el examinador quien tiende a formular las preguntas y a proponer los temas, lo cual implica que el candidato adopte una actitud pasiva. El trabajo en pequeños grupos posibilita la interacción colaborativa (May 2011: 20), un indicador de calidad importante para la evaluación de la competencia interaccional.

Una tarea muy a menudo asociada con la interacción oral en grupo es el debate. Es importante precisar que, a pesar de que la argumentación y la persuasión en los cuales se fundamenta este tipo de actividad ilustren bien los desafíos comunicativos de la vida real, se trata de habilidades propias de los niveles avanzados y solo se pueden usar a partir del nivel B2 (Instituto Cervantes 2006: 379-386). Es más, el diseño de la prueba es determinante para que la argumentación tenga lugar (May 2011: 21), como ha revelado el estudio realizado por He y Dai (2006: 385), al cual ya hemos hecho referencia (cf. 3.3.3).

Desarrollaremos el análisis de la interacción oral en niveles avanzados cuando presentemos los resultados recogidos tras las actividades evaluativas realizadas en el aula (cf. 8.2).

3.6.4 Pruebas orales en pareja

Según el trabajo de López Moya *et al.* (2015: 14), la forma de trabajo privilegiada por los docentes a la hora de evaluar la interacción oral es el trabajo individual (49 %). La conversación en pareja obtiene el 39 %, mientras que las pruebas orales en grupos ocupan solo el 14 %. Aunque Csépes (2009: 49), Ducasse (2010: 3, 14 y 148) y May (2011: 9) afirman que no se ha publicado mucho sobre la interacción oral en parejas, salvo sobre la entrevista, este tipo de actividad ocupa un lugar importante en LE, tanto en el aula como en los exámenes a gran escala (Swain 2001: 277, López Moya *et al.* 2015: 14).

Ya hemos mencionado que, a la hora de interactuar de manera espontánea y oral, los estudiantes se sienten más cómodos cuando trabajan juntos que cuando deben interactuar con el profesor (Fulcher 1996a). Desde el punto de vista de los investigadores y de los docentes, la interacción en pareja presenta varios aspectos muy válidos, pero también ciertos inconvenientes. Milanovic (1994: 645), McNamara (1997: 446-459), Foot (1999: 37 y 40) y Bordón (2015: 24) cuestionaron la capacidad del examen oral para tomar en consideración la influencia del colega en la actuación individual del alumno y la posibilidad de los instrumentos de evaluación para obtener datos válidos y estables cuando cada prueba oral varía según las características de los interlocutores.

Sin embargo, May (2011: 24, 47) indica que los participantes no parecen estar preocupados por el efecto del compañero de clase en su actuación individual, especialmente cuando estaba previsto que se variara la formación de los equipos durante el proceso de evaluación. La solución parece residir en la organización de varias pruebas orales para que el proceso sea variado y continuo. Por su parte, Fulcher (1996a: 28) cuestionó la formación de los equipos, sobre todo en el caso de la interacción oral entre hablantes nativos y no nativos. No obstante, los trabajos de Swain (2001: 292), McNamara (2002: 226), Norton (2005: 292-293) y Csépes (2009: 119-121) demostraron que este modelo de interacción suele ampliar la producción de los participantes y posibilitar el aprendizaje. A este propósito, cabe considerar el efecto que puede generar la personalidad de los estudiantes introvertidos en un examen encaminado a medir las

habilidades interaccionales. Como vimos en la Problemática (cf. 2.1), la investigación de Berry (1994: 497) ha confirmado que la diferencia entre los resultados obtenidos por los alumnos tímidos y los extrovertidos no es significativa.

En cuanto a los instrumentos de medición, Ducasse (2009: 3 y 2010: 9) subraya la dificultad que presenta la elaboración de escalas que tomen en cuenta la actuación del compañero de trabajo. Como ya hemos indicado, nuestro modelo se centrará más bien en la evaluación analítica de la interacción oral y preverá instrumentos fundamentados en la evaluación criteriada, y no en escalas de descriptores. Finalmente, ciertos autores, como Ducasse y Brown (2009: 426) cuestionan la interacción alumno-alumno cuando se trata de estudiantes principiantes, por la alternancia constante del papel oyente-hablante que supone el intercambio oral y las capacidades interaccionales de los estudiantes del nivel básico en una situación de conversación espontánea. El trabajo de Ducasse (2008: 67-68) prueba que, cuando tienen todos los recursos necesarios, los alumnos principiantes logran interactuar de manera convincente.

Aunque May (2011: 24) confirma que el modelo de interacción alumno-alumno presenta ciertas limitaciones, las ventajas que ofrece, en comparación con la entrevista oral, compensan, especialmente en el plano de la dimensión afectiva y del estrés comunicativo (Swain 2001: 298). Por otra parte, la flexibilidad que presenta la forma de trabajo en pareja hace que las pruebas sean fáciles de administrar, lo cual garantiza su aplicación a la realidad del aula de ELE (Liskin-Gasparro 2006: 35).

Ya se trate de alumnos principiantes o avanzados, el desarrollo de la interacción oral debe ser gradual y se han de seleccionar con mucha atención las finalidades que se quieren alcanzar. En efecto, resultará exigente esperar que los estudiantes progresen en el plano interaccional y que además integren las nuevas nociones estudiadas en sus discusiones espontáneas. Por lo tanto, si el resultado que se quiere obtener mediante la tarea comunicativa es que los aprendices interactúen usando estructuras lingüísticas específicas, como por ejemplo las oraciones condicionales formadas a partir del imperfecto de subjuntivo, se presentará un ejercicio encaminado a controlar la producción del alumno para que pueda concentrarse en estos aspectos precisos de la lengua. En el caso de que se desee perfeccionar sus capacidades interaccionales, se preverá una actividad oral que le dé más libertad para que intercambie de manera más natural, sin limitaciones léxicas o gramaticales. En la próxima sección veremos, pues, los diferentes tipos de conversación en pareja así como los ejercicios orales que los caracterizan, a saber, 1) la conversación controlada y el vacío de información, 2) la

conversación semi-abierta y el juego de rol, y 3) la conversación libre y los pretextos para hablar.

3.6.5 Los tipos de conversación en pareja

Como vimos, uno de los estándares de calidad de la evaluación de la interacción oral es la autenticidad, la cual implica que la tarea comunicativa permita obtener una muestra que refleje tanto las habilidades del estudiante como un uso real de la lengua (cf. 3.2.3). Sin embargo, es necesario preparar a los alumnos para que desarrollen sus capacidades conversacionales. En este sentido, es importante prever un abanico de pruebas orales que generen diferentes tipos de discusión: controlada, semi-abierta y libre (Young 2002: 65). Al participar en distintas actividades orales capacitadoras, se prepara al estudiante a desenvolverse en una tarea comunicativa auténtica, esto es, totalmente libre (Giovannini *et al.* 1996c: 63-68).

Una de estas tareas preparatorias consiste en reproducir un vacío de información para que los participantes completen los datos del colega formulando una serie de preguntas. A título indicativo, será posible trabajar a partir de dos versiones de una misma foto para que los alumnos encuentren las diferencias o pedirles que colaboren para reconstruir una historia a partir de una serie de imágenes (Alderson *et al.* 1995: 64, Swain 2001: 284, Nourine Elaid 2007: 451). En estos ejemplos la conversación es controlada porque se centra más bien en la producción de elementos específicos. Si bien implica un intercambio oral entre dos estudiantes, el discurso generado mediante la actividad no comparte todas las características que definen el proceso de interacción oral, especialmente en el plano de la negociación de los turnos de palabra y de la negociación del significado.

Por su parte, el juego de rol implica que el estudiante desempeñe el papel de personaje o que sus intervenciones se formulen a partir de una situación ficticia (Underhill 1987: 32). Según Kormos (1999: 176 y 178), este tipo de prueba se distingue de la entrevista oral y de las actividades de vacío de información, pues genera un diálogo que presenta varios componentes del modelo interaccional que define una conversación natural. La principal diferencia, según Kormos, se sitúa en la posibilidad de cambiar los temas que se aborden (50 % más que en una entrevista) y en las pocas interrupciones del examinador, en comparación con sus intervenciones constantes durante la entrevista. Por su parte Underhill (1987: 32) observa que el juego de rol puede repercutir de manera positiva en el plano de la dimensión afectiva y del estrés

comunicativo, pues el tema ya está seleccionado y no se trata de expresar opiniones personales. No obstante, conviene precisar que si el proceso de evaluación solo se centrara en este tipo de prueba oral, no sería válido, ya que el juego de rol solo permite observar una parte de la competencia interaccional del aprendiz. En este sentido, será importante que forme parte de un conjunto de actividades sumativas y que se inscriba dentro de un proceso continuo.

La última categoría de conversación en pareja, y en la que se sustenta nuestra tesis, representa el obstáculo más evidente para la evaluación de la competencia interaccional de los alumnos principiantes (Ducasse y Brown 2009: 426). En efecto, con estudiantes más experimentados será fácil crear espacios de discusión en clase a partir de una foto, una imagen, un texto o un vídeo (Ducasse 2008: 68). Con los alumnos de los cursos básicos, siempre se plantea la dificultad de la tarea comunicativa, la complejidad de las nociones necesarias para realizar el ejercicio y la adecuación de la prueba oral al nivel del estudiante (Fulcher 2003: 321, Luoma 2004: 46-47). Por consiguiente, una solución simple sería trabajar a partir de las nociones estudiadas en clase. Ducasse (2008: 71 y 2010: 158) propone una serie de conversaciones de diez minutos en pareja a partir de tarjetas que presentan tres temas de discusión, como por ejemplo la familia, los días festivos y los amigos. Estos pretextos para hablar no solo reflejan temas que se abordan en una situación real –especialmente en un contexto de viaje–, sino que favorecen también la integración de las nociones del curso con fines comunicativos. Además, los alumnos tienen una libertad casi total, tanto a la hora de negociar los turnos de palabra como en el plano de la proposición de temas (inicio y cierre), lo cual presenta rasgos característicos de la interacción oral.

Las actividades evaluativas que presentaremos (cf. 7.1.2) para ilustrar el enfoque interaccional se parecen a las del modelo de Ducasse, pues también están diseñadas para favorecer la transferencia de las nociones estudiadas, pero se distinguirán por su uso basado en mapas mentales y en las TIC, así como por los criterios de corrección que adoptaremos.

3.7 Los criterios de corrección para medir la competencia interaccional

Entre todos los criterios de corrección que hemos presentado (cf. tablas 1, 2 y 3), conviene ahora abordar los que están encaminados a certificar la competencia interaccional. Para ello, nos centraremos en las investigaciones de Ducasse (2008, 2009 y 2010), Galaczi (2008), Ducasse y Brown (2009), May (2011) y Chiapello *et al.* (2013)

sobre la evaluación de la interacción oral alumno-alumno o en pareja. Para facilitar su estudio, proponemos reunir los criterios interaccionales en la siguiente tabla:

Galaczi (2008: 90)	Ducasse (2009: 5 y 2010: 148)	Ducasse y Brown (2009: 426)	May (2011:45)	Chiapello <i>et al.</i> (2013: 1947)
<ul style="list-style-type: none"> • gramática y vocabulario • control del discurso • pronunciación • comunicación interactiva 	<ul style="list-style-type: none"> • escucha interactiva • comunicación no-verbal • control interaccional 	<ul style="list-style-type: none"> • lenguaje corporal • capacidad para imponerse en la conversación • control de la discusión • cooperación • eficacia 	<ul style="list-style-type: none"> • fluidez • precisión • alcance • eficacia • apreciación general 	<ul style="list-style-type: none"> • toma de turnos de palabra • fluidez • coherencia y cohesión del discurso • cortesía verbal

Tabla 7. Criterios de corrección para evaluar la interacción oral en pareja

Como se puede observar en la tabla 7, los criterios varían de manera considerable de un autor a otro, lo cual indica la necesidad de realizar un estudio empírico para identificar los componentes de la interacción oral, de manera que se uniformicen los contenidos y exigencias de evaluación. En el caso de Ducasse (2009: 5 y 2010: 148), es interesante constatar que se considera la escucha interactiva un elemento esencial para la cooperación y la construcción del mensaje. En efecto, la manifestación de la comprensión, del interés, de la aprobación y la significatividad de la información proporcionada indican la calidad con la cual el estudiante escucha a su colega. Por su parte, el control interaccional se manifestará en los turnos de palabra, en la negociación del significado, en la transición entre los temas y en la alternancia entre el emisor y el receptor. Esta dimensión de la interacción es esencial. Sin embargo, como ya hemos precisado, aunque el intercambio oral se caracteriza por la presencia de elementos paralingüísticos (gestos por ejemplo), no proyectamos considerar este aspecto en nuestro modelo por cuestiones de coherencia en el plano curricular. Puesto que no se trata de uno de los componentes de la formación que se enseñe y que forme parte de los aprendizajes a realizar, nuestro trabajo no considera esta característica de la interacción oral. Además, deseamos evitar que los alumnos principiantes recurran al lenguaje corporal de manera sistemática y que se convierta en una estrategia de evitación o excusa para subsanar los silencios y remediar la mayoría de obstáculos comunicativos que experimenten durante la discusión.

En cuanto a los criterios presentados por Galaczi (2008), Green (2014: 130) señala que en una situación de interacción oral, especialmente durante la realización de

una prueba oral sumativa, los estudiantes tienden a utilizar un vocabulario más limitado y estructuras gramaticales más simples. Por consiguiente, nuestro proyecto considerará la importancia que representa la precisión del uso de los elementos lingüísticos en el plano comunicativo, pero no se evaluarán estos aspectos en función de la cantidad, sino más bien en cuanto a su impacto en la claridad del discurso producido.

Por otra parte, es interesante comparar los criterios usados por Galaczi y Ducasse: la primera hace referencia al control interaccional, mientras que la segunda menciona el control del discurso. Estimamos que el primer criterio opera en el plano de la cooperación entre los alumnos, mientras que el segundo implica elementos cohesivos para garantizar la coherencia del mensaje. Como se puede ver, es sumamente importante definir con precisión los criterios para evitar variaciones en su interpretación, tanto por parte del docente como entre los alumnos.

En el caso de May (2011: 45), un elemento que parece proponer pistas interesantes, como alternativa para mejorar la dificultad que puede representar la calificación individual cuando depende de la cooperación y la actuación del interlocutor, es la apreciación general. Este criterio tiene la ventaja de ser muy flexible y, además de proponer una valoración holística del trabajo realizado, puede servir para apreciar los aspectos que forman parte de la responsabilidad común de los participantes en cuanto a la creación cooperativa del discurso.

Por lo que respecta a los criterios de Chiapello *et al.* (2013: 1947), los autores indican de manera evidente la necesidad de trabajar a partir de instrumentos de corrección flexibles. La cortesía verbal, por ejemplo, no se observará en todos los ámbitos pedagógicos. En el contexto de un curso en el que todos los alumnos fueran jóvenes, se conocieran y se tutearan, habría que reemplazar este criterio o precisar que esta categoría de la evaluación sirve para observar el uso de fórmulas de cortesía (saludos, agradecimientos o despedidas).

Finalmente, uno de los aspectos más interesantes para nuestra investigación es que los criterios de Chiapello *et al.* (1948-1954) se apoyan en el PCIC, lo cual garantiza el respeto del nivel del alumno, un factor importante para que la evaluación sea válida.

3.8 La evaluación interaccional: presentación y objetivos

Después de haber estudiado las características de la evaluación en LE y los componentes de la interacción oral en pareja, se presentarán a continuación los aspectos teóricos que constituirán nuestro modelo de evaluación interaccional. Esta parte del

trabajo se interesará por los términos que lo definen, su concepción de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje, los rasgos específicos que lo caracterizan, los criterios para seleccionar las herramientas que lo componen y su alto nivel de coherencia entre las diferentes dimensiones de la clase de ELE, como el papel del profesor, las características de los alumnos, las estrategias de enseñanza adoptadas y el tratamiento del error. Una vez concluido el marco teórico y metodológico, la sección 7 ilustrará cómo llevar el componente teórico del modelo interaccional al aula, por lo que se estudiarán las consideraciones prácticas más adelante en el trabajo.

La evaluación interaccional se fundamenta en nuevos postulados poco considerados por la enseñanza comunicativa, como la especificidad del intercambio oral y los contenidos conversacionales, que intervienen de manera sistemática en el proceso de interacción. Se sustenta en un modelo pedagógico adaptado, el enfoque interaccional, cuyo objetivo principal es la evaluación eficaz y sistemática de una de las dimensiones de la competencia comunicativa: la competencia interaccional. En consecuencia, la evaluación interaccional insiste en la interrelación entre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación para que la programación curricular y las modalidades de evaluación empleadas se adecúen de manera más coherente a la noción de competencia. De este modo, no solo se desarrollarán habilidades lingüísticas y sociolingüísticas, sino que se equilibrará la formación fomentando también recursos pragmáticos y estratégicos. En otros términos, la evaluación interaccional está encaminada a responder a una necesidad concreta en la clase de ELE, la de asegurar un alto nivel de coherencia entre las tres esferas de la formación (enseñanza, aprendizaje y evaluación). De ahí el uso de las TIC en las nuevas herramientas de evaluación que hemos diseñado (cf. 7.1.2.1 y 7.1.4.3.2) para que reflejen más la enseñanza recibida y los aprendizajes realizados, además de comprobar el empleo de recursos estratégicos por parte del alumno.

Asimismo, se trata de un nuevo dispositivo de evaluación, que asegura una perfecta adecuación a la realidad de la clase de ELE, gracias a su adaptabilidad a cualquier contexto educativo así como su capacidad para poner en práctica las recomendaciones y políticas actualmente vigentes (Consejo de Europa 2002 y 2009, Gouvernement du Québec 2003). Además de tomar en cuenta el contexto de enseñanza que lo rige, el modelo interaccional insiste en las necesidades y características de los estudiantes de los niveles colegial y universitario de la región metropolitana de Montreal, pero podrá ser adaptado para servir en cualquier ámbito pedagógico

relacionado con la didáctica de LE. En el caso concreto de la provincia de Quebec, la especificidad de la clientela francófona, muy a menudo bilingüe y frecuentemente plurilingüe, el contexto de aprendizaje y uso de la lengua y los errores más frecuentes a la hora de expresarse en español, sirven de punto de partida para determinar qué criterios de evaluación usar y cómo adaptar el modelo de evaluación, para que se observen sus capacidades comunicativas, no como un locutor nativo, sino más bien según sus necesidades interaccionales en contextos de comunicación precisos. Igualmente, se considerarán el nivel del alumno, las nociones que debería poder saber usar así como los errores más frecuentes que debería ser capaz de evitar para garantizar la validez del modelo de evaluación, proporcionar una retroalimentación de calidad y subrayar la progresión a lo largo de la formación.

Al centrar el proceso de evaluación en el alumno, en sus necesidades y en las particularidades del contexto de utilización de la lengua, queremos demostrar que será posible respetar los indicadores de calidad más usados en el dominio de la evaluación –validez, fiabilidad, autenticidad, coherencia, equidad y transparencia–, además de proponer nuevas definiciones y herramientas, que permitirán actualizar la PIEA actualmente en vigor (Gouvernement du Québec 2003).

3.8.1 La terminología

Antes de presentar la concepción de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje que rige el enfoque interaccional, conviene hacer una serie de aclaraciones para evitar confundir este enfoque con otros conceptos y términos característicos de la didáctica de LE.

3.8.1.1 Pragmatismo e interaccionismo

Una de las principales características del enfoque interaccional es el pragmatismo. El término, que va más allá de la competencia pragmática¹⁴, hace referencia al carácter realista, viable y eficaz de la formación (Springer 1999, Reid 2000). El modelo interaccional parte de la realidad de la clase y se interesa por el aspecto práctico y la puesta en aplicación de sus preceptos. Su función consiste en ofrecer a los docentes las herramientas concretas y útiles que puedan servir en el día a día, cualesquiera que sean las exigencias del centro educativo, el nivel de los alumnos, sus necesidades e intereses.

¹⁴ La competencia pragmática se relaciona con el uso adecuado de la lengua en función de la persona con la que se converse y la situación en la que tenga lugar la conversación (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*).

Por otra parte, el enfoque interaccional no es sinónimo de interaccionismo social, tal y como aparece en el *Diccionario de términos clave de ELE*, ya que la noción de mediación no puede respetar la dimensión afectiva, al implicar que el alumno solo interactúe en situaciones que no corresponden a su nivel de lengua. Además, al analizar las actividades de mediación propuestas en el MCER¹⁵ (cf. capítulo 4), consideramos que el aprendiz tiene un papel pasivo, puesto que estas se centran más bien en el hablante nativo. Los ejercicios de traducción e interpretación pueden ser apropiados en contextos de aprendizaje en inmersión lingüística y presentan ventajas válidas para los cursos de 45 horas del sistema quebequense, pero no es aconsejable centrar la enseñanza en un solo método. Por ello, se debería privilegiar la variedad, para responder a todos los estilos de aprendizaje, a los diferentes tipos de inteligencias (Alonso 2012a: 24) y a la heterogeneidad de la clase.

3.8.1.2 Las (sub)competencias discursiva, pragmática y estratégica

Es importante precisar que el enfoque interaccional no pretende certificar el desarrollo de las competencias pragmática o discursiva¹⁶ de manera explícita. Se inscribe dentro de un conjunto coherente de prácticas pedagógicas que unifican la enseñanza, el aprendizaje y el proceso de evaluación y su punto de partida es la evaluación interaccional. Al perseguir esta finalidad, el currículo se orienta en función del alcance de este objetivo y se posibilita, entonces, el aprendizaje de los marcadores discursivos esenciales para la organización del mensaje.

En lo que respecta a la interacción como tal, los trabajos realizados por Brown (2003) y García García (2005) han demostrado que los estudiantes, tanto los principiantes como los de niveles más avanzados, no saben necesariamente cómo interactuar en una conversación. Si el manejo de los turnos de palabra parece evidente en la L1, no lo es en la LE (Alonso 2012b), y el enfoque interaccional pretende remediar estas dificultades, previendo recursos interaccionales claros y útiles (cf. 3.3.2 y 4) para la enseñanza y el aprendizaje de la interacción oral. Por consiguiente, el propósito del enfoque interaccional no es la evaluación de las (sub)competencias pragmática,

¹⁵ Participar en "congresos, reuniones, discursos formales, charlas de bienvenida [y] visitas con guías" (Consejo de Europa 2002: 85).

¹⁶ Según el MCER (2002: 120), la competencia discursiva es "la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua".

discursiva y estratégica propiamente dichas, sino más bien observar cómo hacen que el intercambio oral opere durante la realización de una tarea interactiva.

3.8.1.3 El enfoque plurilingüe

Como precisa Vázquez (1999), el español es a menudo la cuarta o la quinta lengua que aprende el alumno. En el contexto multicultural característico de los centros educativos de la región de Montreal, en el que se aprende y se usa el español, esta realidad tiene un impacto considerable en la producción del alumno. Por su parte, el trabajo de Escobar y Nussbaum (2002: 42), que revela la interferencia del catalán en el uso de la lengua española de estudiantes alemanes, recuerda las dificultades de algunos alumnos quebequenses del programa de Lenguas Modernas (LM), cuyo español presenta interferencias por el aprendizaje del alemán y del inglés.

A este propósito, conviene precisar que el enfoque interaccional no es un enfoque plurilingüe, tal y como lo define el Consejo de Europa (2002: 4), esto es, la posibilidad de usar más de una lengua para explotar todos los recursos disponibles y comunes entre los interlocutores, y así, garantizar la comunicación. Se trata más bien de anticipar que el alumno tiende a decir "so" en vez de *entonces* o "mit" en lugar de *con* y sensibilizarlo proporcionándole los recursos que le permitan superar estas dificultades.

3.8.1.4 La competencia conversacional

Según García García (2005: 1-2), la competencia conversacional, que se sustenta en la capacidad del alumno para intervenir en una conversación, se adquiere cuando el estudiante aprende a interactuar conversando, lo que difiere de las estrategias de enseñanza empleadas en el modelo interaccional (cf. 3.8.2.3). En efecto, en el enfoque interaccional el aprendiz mejora sus habilidades conversacionales participando en una serie de ejercicios capacitadores antes de realizar una tarea que implique una discusión libre. De este modo, dispondrá de todos los recursos necesarios para conversar de manera eficaz, según su nivel. Al proceder de manera progresiva, circular y continua, se interviene de manera positiva en la dimensión afectiva, pues a pesar del estrés comunicativo que genera el acto conversacional, el alumno no se sentirá desestabilizado por la falta de recursos o la complejidad del tema a abordar. Muy al contrario, nuestro modelo propone, además del componente interaccional, actividades comunicativas, cuyos temas se adecúan al nivel del estudiante, a saber, aspectos de la vida cotidiana en

las primeras etapas de la formación y temas más generales, complejos y abstractos en los niveles intermedios (Consejo de Europa 2002: 26).

Uno de los aportes más significativos de la investigación de García García para nuestra tesis se sitúa en el plano de la secuenciación de los contenidos del curso. Al estudiar los elementos característicos del proceso interaccional, como las distintas fases de la discusión –inicio, desarrollo y final–, la sucesión de los turnos de palabra, la negociación del significado y explotación del tema, y el recurso a estrategias de comunicación, la autora ofrece pistas y soluciones útiles para que los estudiantes de LE sean más conscientes del "mecanismo conversacional" (García García 2005: 2), lo cual orientó la creación de nuestro repertorio interaccional (cf. 4).

3.8.2 El enfoque interaccional: marco teórico

Hasta ahora hemos aportado precisiones importantes para evitar confundir ciertos conceptos teóricos usados en LE con el marco teórico de nuestro modelo interaccional. A continuación, estudiaremos sus elementos teóricos centrales, como la concepción de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje en la que se apoya, entre otras consideraciones teóricas.

3.8.2.1 Teoría sobre la lengua

Para describir los elementos que consideraremos para la presentación de la concepción de la lengua de nuestro sistema de evaluación interaccional, nos apoyaremos en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, en el PCIC (2006) y en los trabajos de autores como Baralo (2000), Consejo de Europa (2002), Pinilla Gómez (2004), Sánchez Lobato *et al.* (2004b), Martínez Sallés (2008), Guillén Díaz (2009) y Alonso (2012b).

Como quedó indicado en la sección 3.3.1 dedicada a la definición de la interacción oral, la quinta destreza se distingue de las otras habilidades comunicativas al combinar dos dimensiones de la lengua, a saber, la producción y la comprensión orales. Contrariamente al monólogo, no se trata de un proceso unidireccional (Consejo de Europa 2002: 74), sino que se caracteriza por la sucesión constante entre el papel del hablante y el oyente, la imprevisibilidad, la cooperación para construir el mensaje, la reformulación de las ideas y la imprecisión y repetición léxicas, entre otros numerosos rasgos distinguibles (Baralo 2000, Pinilla Gómez 2004, Alonso 2012b). Asimismo, ya hemos insistido (cf. 3.3.1.3) en el hecho de que solo la participación activa por parte de

ambos interlocutores pueda garantizar la calidad de la interacción, y cabe precisar que los actos interaccionales no solo consisten en transmitir información, sino que buscan expresar intenciones comunicativas.

Estas características muestran la diferencia evidente entre el componente lingüístico (léxico y gramatical), los contenidos interaccionales (pragmáticos, discursivos y estratégicos), y el tipo de producción esperada por parte del alumno. En este sentido, en la dimensión interaccional de la lengua interviene una serie de elementos de las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa global. Por una parte, sin la presencia de la competencia lingüística, la interacción oral sería imposible. Sin embargo, no es suficiente para que opere el intercambio oral. En efecto, la comprensión del mensaje depende también de las capacidades conversacionales del interlocutor para organizar el discurso de manera lógica, cohesiva, coherente y eficaz (competencias pragmáticas y discursivas). En este contexto, la función de la competencia estratégica parece aún más evidente y significativa para el desarrollo de la comunicación, puesto que al desconocer una palabra, será indispensable que el alumno use técnicas para asegurar la eficacia del proceso de interacción. Así pues, la competencia estratégica forma parte integrante de la interacción oral (Consejo de Europa 2002: 106-126).

En cuanto a los modelos interaccionales presentes en la clase de ELE, nuestro enfoque considerará una variedad de opciones didácticas para reflejar diferentes contextos de enseñanza. Por ello, se prevén distintas situaciones comunicativas, que generen varios tipos de intercambios orales, como se puede apreciar en la figura 3.

Interacción en clase		
alumno	↔	profesor
2 o 3 alumnos	↔	profesor
alumno	↔	alumno
alumno	↔	alumno con quien no se trabaja normalmente
alumno	↔	estudiante más avanzado (del mismo nivel)
alumno	↔	2 alumnos
alumno	↔	3 alumnos
alumno	↔	toda la clase
Interacción fuera del aula		
alumno	↔	monitor de conversación
2 o 3 alumnos	↔	monitor de conversación
alumno	↔	hablante nativo
alumno	↔	estudiante más avanzado (de otro nivel)

Figura 3. La interacción oral en la clase de ELE

El modelo interaccional permite, por tanto, observar variaciones entre las muestras obtenidas, según el trabajo realizado, ya sea con el profesor, los compañeros de clase o un hablante nativo¹⁷. Además de la forma de trabajo y los contextos en los cuales se realizan las conversaciones –el desarrollo de la interacción será diferente según el ámbito en el que se aborde (Pinilla Gómez 2010)–, la concepción de la lengua se relaciona también con el tipo de texto producido, según el nivel del aprendiz. En efecto, la evaluación interaccional prevé una progresión coherente entre las actividades orales, de manera que en los niveles básicos las tareas permitan obtener conversaciones centradas en la descripción, mientras que en el nivel intermedio, los alumnos deberán expresar sus opiniones, argumentar y debatir (Consejo de Europa 2002: 26 y 75-76). Además, está demostrado que el alumno principiante se sentirá más cómodo al trabajar a partir de temas relacionados con la esfera personal, mientras que los estudiantes más experimentados podrán interactuar sobre temas públicos, profesionales y educativos (Consejo de Europa 2002: 49, Pinilla Gómez 2010: 99, Instituto Cervantes, DELE 2014). Por su parte, Martínez Sallés (2008: 81) señala que si el objetivo es que las tareas generen una interacción de calidad entre los estudiantes, es importante que el tema sea motivador para que los participantes se impliquen en la realización de la actividad. Además, es necesario que haya un objetivo comunicativo y que la información que se intercambie sea relevante y significativa, es decir que refleje las intenciones comunicativas del alumno. Como se puede observar, en este tipo de ejercicio se insiste más en el uso de la lengua y en el proceso interaccional que en la forma.

Por último, para precisar las distintas actividades en las cuales opera la interacción oral, el Consejo de Europa (2002: 75) enumera diferentes tareas, que se explotarán en nuestra investigación: "transacciones, conversación casual, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, [y] cooperación práctica centrada en los objetivos". Entre los ejercicios comunicativos que forman parte de nuestro corpus (cf. 7 y 8), insistiremos en la discusión informal en pareja, dado que se trata de la actividad más probable en la que el alumno participará, ya sea en clase o en una situación de comunicación real, y la que menos impacto tiene en el plano afectivo (Fulcher 1996a).

¹⁷ En los centros de ayuda presentes en la mayoría de los *cégeps* de la región metropolitana de Montreal es muy común que los monitores, que ofrecen tutorías para los cursos de español, sean nativos. Además, el programa de afrancesamiento posibilita el hermanamiento lingüístico interdepartamental.

De modo general, el enfoque interaccional considera la lengua desde las especificidades que caracterizan la interacción oral y la competencia interaccional, y se interesa por las tareas comunicativas inspiradas de la vida real, como la conversación informal cara a cara.

3.8.2.2 Teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza

Es importante concebir la evaluación interaccional como uno de los elementos que forma parte de la evaluación de la competencia comunicativa. Su objetivo es certificar la calidad del intercambio oral entre los alumnos, lo cual supone que la concepción de la lengua se relacione con su uso en un contexto comunicativo determinado, que el aprendizaje esté regido por la acción (Consejo de Europa 2002: 9) y que el papel del estudiante sea activo. Esta concepción de modelo de enseñanza orientado hacia la acción hace referencia a los procesos que permiten realizar actividades en un contexto comunicativo (Consejo de Europa 2002: 9). Por ejemplo, la negociación del precio de un artículo moviliza una serie de recursos lingüísticos relacionados con ese tema preciso, un conjunto de elementos sociolingüísticos y socioculturales, que permiten adecuarse al contexto en el que se desarrolla la conversación, así como nociones organizativas y estratégicas para asegurar la eficacia comunicativa. Entonces, para que interactúe de manera espontánea y adecuada, hay que preparar al alumno en el plano de la producción oral, la comprensión auditiva, el aprendizaje y la conversación (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, Fernández 2011).

Otro aspecto que forma parte integrante de la definición de nuestro modelo es el nivel de motivación del estudiante y el concepto de aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel (1963). Contrariamente a la transmisión de la información por el docente, que implica que el alumno adopte la posición pasiva de receptor, el aprendizaje significativo invita al estudiante a descubrir por sí mismo las nociones nuevas que está estudiando (Ausubel 1963: 16). El papel activo que debe adoptar ante su formación influye de manera directa en su nivel de implicación hacia el curso, lo cual favorece la adquisición de aprendizajes duraderos, ya que de este modo la información será más propensa a quedarse en la memoria a corto plazo (Barbeau *et al.* 1997: 10, Kozanitis 2005: 9, 2015: 106). Además, al señalar de manera transparente la pertinencia de los contenidos del curso para su formación global y profesional, el profesor contribuye a crear un interés en el alumno, que conlleva a un nivel de motivación más importante (Barbeau *et al.* 1997: 11-12, Archambault y Chouinard 2003: 221 y 224).

Entonces, el aprendizaje significativo no solo depende de la utilización de estrategias de enseñanza inductivas¹⁸, sino también de la percepción positiva del estudiante hacia su formación (Ausubel 1963: 35). Por un lado, la utilidad e importancia que el aprendiz atribuya a las nociones estudiadas y a los ejercicios de puesta en aplicación desempeñan una función crucial para generar este estado mental propicio al aprendizaje, y por otro, la contextualización de los contenidos del curso para ilustrar su uso concreto en la vida real promueve una actitud participativa y responsable entre los alumnos. De ahí la importancia de insistir en los contextos de aplicación de los temas que se abordan en clase (Kozanitis 2015: 25).

Si las tareas que forman parte del curso se orientan hacia la integración de los conceptos estudiados, la motivación del grupo será más notable, ya que suscitan el deseo de dominar las nociones estudiadas (Kozanitis 2015: 85). De este modo, la formación será más provechosa y duradera. En este sentido, la calidad del trabajo del alumno depende de su implicación cognitiva, esto es, el nivel de determinación y rigor intelectual con el que emprende una tarea (Barbeau *et al.* 1997: 12). Sin embargo, conviene precisar que es esencial que el docente dosifique los desafíos que propone a sus estudiantes para que ofrezcan un reto apropiado, que genere el deseo de realizar la actividad con un entusiasmo evidente (Barbeau *et al.* 1997: 12, Archambault y Chouinard 2003: 222-223). A este propósito, Alonso (2012a: 15 y 22) escribe:

Necesitamos tener –como dice Vygotsky– la mezcla justa de malestar del reto y no una excesiva frustración. [...] Si lo que trabajamos es demasiado fácil, se aburren y pierden la motivación. Si es demasiado difícil, no entienden, se pierden y, como consecuencia, también pierden la motivación.

Por consiguiente, es importante que el docente proponga un abanico de actividades para que los alumnos estén en contacto con diferentes tipos de tareas y distintos niveles de complejidad. Además, el profesor deberá graduar el nivel de dificultad de dichas actividades para asegurarse de que el aprendiz progresa de manera constante y desarrolla un sentimiento de control hacia el trabajo que está realizando (Kozanitis 2015: 24, 82 y 83). Como se puede ver, el aprendizaje significativo se

¹⁸ La enseñanza implícita o inductiva consiste en presentar al aprendiz una muestra auténtica (un texto, un vídeo, una canción y ejemplos de frases reunidos en un documento), que contextualice los nuevos aprendizajes a realizar para que el estudiante reflexione sobre su uso y formule sus propias teorías antes de que el docente proporcione sus explicaciones. Contrariamente a la enseñanza deductiva, que supone la presentación de la regla y los ejemplos antes de realizar un ejercicio, que verifique la comprensión de los estudiantes, el método inductivo suscita un nivel de implicación más alto en el estudiante, y favorece la retención de las nuevas estructuras lingüísticas estudiadas en la memoria a largo plazo (Sarmiento 1998: 37-38, Alonso 2012b: 70).

relaciona con la dimensión afectiva que caracteriza la motivación y genera en el alumno un diálogo interior positivo (Bouffard 2001: 4 y 8, Archambault y Chouinard 2003: 167), que lo invita a creer en sus capacidades, además de desarrollar un sentimiento de autonomía durante la realización de las actividades de aprendizaje. Esta combinación de elementos afectivos y cognitivos influyen de forma positiva en la calidad del trabajo del alumno. En estas condiciones el aprendiz suele obtener resultados superiores, lo que también contribuye a aumentar su nivel de motivación (Barbeau *et al.* 1997: 12, Archambault y Chouinard 2003: 169, 185 y 186, Kozanitis 2015: 106).

Además del concepto de aprendizaje significativo, otra teoría importante para nuestro proyecto es el constructivismo, punto de anclaje del enfoque interaccional, que supone la construcción de los aprendizajes en función de su organización a partir de conocimientos ya existentes (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*). Se trata de un aprendizaje circular, es decir, contrariamente a la evaluación por objetivos centrada en etapas independientes, la formación no es lineal. Activación, consolidación y ampliación son los tres elementos clave del enfoque interaccional. Se activan los conocimientos anteriores antes de realizar aprendizajes nuevos, se consolidan las nociones adquiridas y se amplían. Así, se respetan el ritmo y el nivel del alumno, se garantiza su comprensión, se aumenta su nivel de implicación y motivación mediante actividades de aprendizaje que supongan un desafío equilibrado y significativo, y se solidifican sus bases para que realice aprendizajes a largo plazo (Sánchez Lobato *et al.* 2004a, Louis 2008). El aprendizaje es constante y la evaluación es continua.

Por otra parte, es importante que el enfoque interaccional sea flexible, de modo que se tomen en cuenta las aportaciones de los últimos avances en el ámbito de la didáctica. Con la adopción del modelo comunicativo, fue necesario modificar el programa de enseñanza lineal del método tradicional y del enfoque por objetivos. Ahora la enseñanza es circular y se centra en la participación activa del alumno (Consejo de Europa 2002: 9, Sánchez Lobato 2004a: 16). Es esencial, pues, que la formación refleje las necesidades de la vida real y por consiguiente es común proponer actividades que impliquen la colaboración de los alumnos para realizar tareas complejas, como proyectos, estudios de casos o la realización de portafolios de aprendizaje, para que tengan la oportunidad de reflexionar, compartir y defender sus hipótesis, y así construir sus aprendizajes juntos, cooperando con sus pares (Martín Peris 2010). Esta manera de proceder, fundamentada en el socioconstructivismo (Kozanitis 2005: 1), tiene la ventaja

de desarrollar la autonomía del aprendiz así como sus estrategias de aprendizaje (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*), además de exigir que se integren los conocimientos adquiridos para realizar un ejercicio inspirado de una situación auténtica.

Por todo ello, los instrumentos de evaluación que presentaremos más adelante en nuestro trabajo respetarán el principio de flexibilidad, para que se exploren distintas propuestas pedagógicas innovadoras dentro del proceso de evaluación (cf. 7). Así pues, al privilegiar el empleo de un abanico de actividades que posibiliten un aprendizaje activo, significativo, colaborativo y progresivo, se garantizará el nivel de implicación del alumno en las tareas comunicativas y se observarán más conversaciones cooperativas a la hora de evaluar la interacción oral.

A la luz de la teoría sobre la lengua y el aprendizaje presentada en las secciones precedentes, es obvio que el modelo interaccional no pretende reformar la enseñanza comunicativa y dejar atrás todos los aportes del enfoque comunicativo. Muy al contrario, puesto que está regido por el enfoque por competencias y busca la progresión constante en el plano comunicativo, comparte varios puntos comunes con los preceptos vinculados en el marco comunicativo. La principal diferencia reside en el hecho de que el modelo interaccional complementa el aprendizaje de la lengua proporcionando las herramientas conversacionales, que permiten ir más allá de la competencia lingüística, para que se alcance de manera más evidente el objetivo general de la formación: la competencia comunicativa. Nuestro trabajo busca, entonces, aportar soluciones a fin de que se establezca una relación más directa en el plano curricular, esto es la línea directriz y la continuación lógica que unen la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, de modo que los tres ejes de la formación se orienten hacia el logro de los objetivos previstos. En otros términos, la aportación más significativa de nuestra investigación reside en el alto nivel de coherencia que se desea alcanzar (cf. 3.2.5).

Dado que ya hemos precisado varios de los componentes de la pedagogía comunicativa centrada en el desarrollo de competencias (cf. 2.2, 3.4 y 3.5), esta sección se ocupará de presentar los aspectos que permiten precisar la noción de coherencia en relación con la teoría de la enseñanza, el concepto de *washback*, la noción de *eclecticismo* y las nuevas opciones didácticas, como por ejemplo el enfoque léxico, la clase activa y el método inverso, muy a menudo centradas en el uso de herramientas tecnológicas.

3.8.2.2.1 El concepto de washback

El concepto de *washback* cuestiona el impacto que ejerce el proceso de evaluación en las decisiones curriculares para que la enseñanza se organice en función de las pruebas previstas y prepare al alumno a realizarlas de manera satisfactoria (Bordón 2006a: 39, Cheng 2007: 349, Bordón 2008: 8, Puigdemívol *et al.* 2012: 67, Green 2013: 40). En el caso de la evaluación de las habilidades conversacionales, puesto que la evaluación debe garantizar la certificación de la interacción oral, se observa un efecto de repercusión positivo cuando la enseñanza no se ciñe a la presentación de elementos léxicos y gramaticales. Por lo tanto, es posible mencionar el carácter ético que plantea la noción de *washback*. Este término hace referencia, pues, a la noción de responsabilidad en relación con el aprendizaje, que se aplica también al proceso de evaluación (Louis y Bernard 2004: 196-201, Bordón 2006b: 299). En efecto, ya que el proceso de evaluación debe demostrar la validez de las decisiones tomadas en cuanto a los aprendizajes realizados, la formación ha de alcanzar los objetivos previstos a nivel curricular.

El concepto de *washback* recuerda, entonces, que el impacto de las prácticas evaluadoras es inmediato en la enseñanza-aprendizaje y que, por consiguiente, todos los componentes de la formación deben basarse en la evaluación. Estas recomendaciones rigen tanto las pruebas a gran escala –como por ejemplo los exámenes del DELE– como las decisiones curriculares y las prácticas docentes. El efecto de repercusión de las modalidades de evaluación puede observarse en diferentes esferas educativas, ya sea en el plano de las políticas institucionales (macro-contexto) o en el nivel del trabajo realizado en clase (micro-contexto) (De Vega Santos y Vela Almendros 2015: 27). No obstante, la finalidad de nuestra investigación no es observar cómo repercute la evaluación interaccional en la formación del alumno, sino más bien hacer que la relación entre los componentes del curso sea más transparente y garantice el alcance de las metas establecidas: el desarrollo de las habilidades interaccionales dentro de la competencia comunicativa (Muñoz y Álvarez 2010: 14, Green 2013: 48). La figura 4 (de creación propia) representa de manera gráfica este principio.

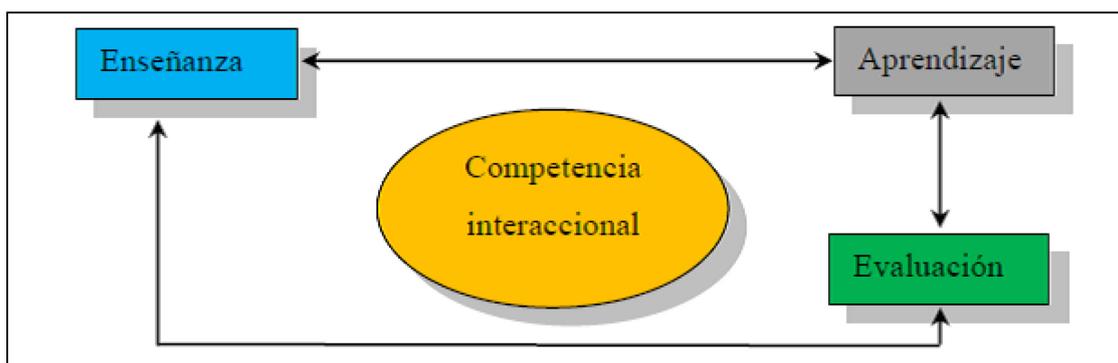


Figura 4. Coherencia generada por el concepto de *washback*

Al proponer pistas concretas y fáciles de aplicar en clase, nuestro trabajo está encaminado a sensibilizar a los equipos docentes para que sus decisiones reflejen este criterio de coherencia y que, de este modo, se uniformicen las políticas institucionales en los centros educativos de la región metropolitana de Montreal. En efecto, después de haber analizado los planes de curso de tres *cégeps* (Maisonneuve, Montmorency, Rosemont) y tres universidades (McGill, Concordia y Université de Montréal) para los niveles A1-B2, es posible afirmar que, ya se trate del nivel inicial o intermedio, la ponderación máxima consagrada a la evaluación de la producción oral solo es de un 25 %. Sin embargo, cabe precisar que este porcentaje solo se adoptó en 2 de las 6 instituciones mencionadas, por lo que, el 17.5 % de la nota global constituye el peso promedio consagrado a la evaluación de la competencia oral. Pese a las publicaciones del Consejo de Europa, las reformas del MELSQ y la adopción de la PIEA, se nota que en el nivel colegial y universitario la ponderación atribuida a la interacción oral es casi inexistente, la producción oral tiene un peso relativamente bajo en comparación con las otras destrezas y es común que se prevea una sola prueba oral final, centrada en la exposición oral y no en la dimensión conversacional¹⁹. Al invitar al equipo docente y los departamentos responsables de los cursos en LE a trabajar a partir de los objetivos

¹⁹ Entre todos los planes de curso estudiados, 5 de las 6 instituciones se atienen a la evaluación de la expresión oral y solo un centro educativo hace referencia a la evaluación de la interacción oral junto con la de la expresión oral. Cuando se precisa el tipo de texto esperado por parte del estudiante y el instrumento de evaluación que se empleará, es interesante constatar que la presentación oral constituye la prueba oral más empleada. Aunque dos colegios parecen privilegiar los juegos de rol, las preguntas abiertas y las conversaciones dialogadas, el corpus de exámenes que analizaremos en la sección 6 mostrará que, muy a menudo, la conversación consiste en memorizar un texto escrito, y exponerlo ante los colegas de la clase y el profesor. Asimismo, se puede afirmar que, de manera general, la función de la evaluación atañe más la dimensión oral de la competencia lingüística (aspectos léxicos, gramaticales y fonéticos) que su valor interaccional.

de la evaluación –la competencia interaccional– y a focalizar todos los componentes de la clase en estas finalidades, no solo será posible garantizar que se ajuste el contenido de la formación de modo que las nociones enseñadas y las actividades de aprendizaje posibiliten el fomento de esas habilidades (Muñoz y Álvarez 2010: 14), sino que es posible pensar que se revisarán también las políticas departamentales en cuanto a la adopción de los instrumentos de evaluación y la ponderación establecida.

Además de estar vinculado con el concepto de coherencia, la influencia positiva que ejerce la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionada también con el criterio de transparencia (cf. 3.2.7). Si se clarifican los objetivos pedagógicos y las finalidades de la evaluación, se precisan al mismo tiempo todos los elementos necesarios para lograr dichas metas, y se insiste necesariamente en la comprensión de los criterios de corrección entre los alumnos, la calidad de la retroalimentación y la variedad de los instrumentos de evaluación empleados. Todos estos aspectos son imprescindibles para que el concepto de *washback* se respete, y por tanto, constituirán elementos importantes para nuestro sistema de evaluación, que se abordarán en el capítulo 7.

Por último, cabe indicar que el concepto de *washback* no solo se manifiesta en la relación que une la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, sino también en la capacidad de las prácticas evaluadoras para reflejar el trabajo realizado en clase y los aprendizajes adquiridos. Por tanto, es importante que las pruebas orales establezcan una conexión entre los métodos pedagógicos empleados para posibilitar el alcance de los objetivos de aprendizaje. En este orden de ideas, en la próxima sección se presentarán tres estrategias de enseñanza²⁰ –el enfoque léxico, la clase activa y el método inverso–, cuyos resultados positivos en el plano motivacional de los alumnos por los aprendizajes significativos que posibilitan parecen ofrecer pistas pertinentes para mantener un alto nivel de coherencia entre las modalidades de evaluación y la clase de ELE, tal y como se concibe hoy día.

²⁰ Conviene precisar que el *enfoque* se centra en una teoría sobre la lengua y su aprendizaje, mientras que el *método* muestra cómo se aplican dichos conceptos teóricos en clase (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*). Por su parte, las *estrategias de enseñanza* constituyen opciones o "propuestas" (Zanón 1999: 16), que permiten variar el trabajo realizado en clase, y personalizar el aprendizaje.

3.8.2.2.2 *El enfoque léxico*

Contrariamente a la enseñanza tradicional y las teorías estructuralista y conductista que han caracterizado el aprendizaje de lenguas de la segunda mitad del siglo XX, y que insistían en la corrección gramatical, el enfoque léxico concibe la lengua no como un conjunto de palabras aisladas, sino más bien como una serie de unidades, "colocaciones" y "segmentos" léxicos (Sánchez Lobato, 2004a: 29-30, Vidiella Andreu, 2012: 7). Esta distinción hace referencia directa al hecho de que, en la vida real, es común que se combinen las palabras y no aparezcan de forma separada. Un buen ejemplo para ilustrar esta concepción del uso de la lengua se halla en *Bitácora* (Sans Baulenas *et al.* 2011), un libro de texto centrado en el enfoque léxico. Para presentar los días de la semana los autores contextualizan su utilización insistiendo en su relación con la unidad temática abordada –la frecuencia y el horario laboral–, y diferentes situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, además de los siete días se proporcionan asimismo las siguientes expresiones: *los días laborales, los fines de semana, de lunes a viernes, los viernes, los fines de semana, entre semana, los días festivos, algunos días, todos los días y todas las tardes*, entre otros (Sans Baulenas *et al.* 2011: 74 y 112).

Esta manera de proceder pretende intervenir en todas las esferas de la competencia léxica, es decir, no solo el significado de esas estructuras y su función comunicativa, sino también la manera con la que el alumno organizará esa información nueva de modo que esté disponible cuando interactúe oralmente (Sánchez Lobato *et al.*, 2004b: 491). De ahí el uso frecuente de mapas mentales (Novak y Cañas 2006), que al sintetizar las nuevas nociones aprendidas de manera gráfica contribuyen a favorecer su retención a largo plazo (Rodríguez Paniagua 2012: 121-122). Según Vidiella Andreu (2012: 8-9), esta opción va más allá de los modelos comunicativos conocidos, como la enseñanza comunicativa y el aprendizaje centrado en la realización de tareas, pues debería garantizar resultados positivos a nivel de la interacción oral:

Vemos pues que en el enfoque léxico prima el aprendizaje de léxico para que los aprendientes consigan una mayor naturalidad y fluidez cuando se comunican. Por tanto, se considera un paso adelante en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas, puesto que aporta una mayor atención al componente léxico sin abandonar su finalidad última.

Como se puede apreciar, el enfoque interaccional considera todas las prácticas pedagógicas susceptibles de maximizar la eficacia interaccional. La noción de *eclecticismo*, que desarrollaremos en la sección 3.8.2.3, ilustra perfectamente esta

concepción de un marco riguroso pero flexible. Además, si en las primeras etapas de la enseñanza comunicativa se rechazaba la presencia de la gramática para privilegiar la comunicación, y si el enfoque por tareas sostenía que el andamiaje solo se realizaría mediante la experimentación, nuestra posición propone un efecto de péndulo, que considera los aspectos más positivos de cualquier método que esté al servicio del desarrollo de las habilidades conversacionales del alumno. En consecuencia, además del enfoque léxico, la concepción de la enseñanza que caracteriza el enfoque interaccional subraya asimismo la implicación cognitiva generada mediante el uso de las TIC, otra estrategia de enseñanza cada vez más difundida actualmente.

3.8.2.2.3 El uso de las TIC, el aprendizaje activo y la clase activa

El objetivo de esta sección es identificar los elementos que repercutan de manera positiva en el nivel de motivación para poder determinar si nuestras actividades evaluadoras (cf. 7.1.2) podrán tener un impacto favorable en el aprendizaje. Hoy en día sería inapropiado hablar de motivación escolar sin tomar en cuenta la influencia considerable de las TIC en los alumnos. A este propósito, Karsenti (2003: 27) ya afirmaba que su integración a nivel curricular favorece la motivación escolar, porque hace que los alumnos tomen sus propias decisiones en cuanto al desarrollo de las actividades de aprendizaje, conlleva un sentimiento de competencia más alto y favorece un sentido de pertenencia hacia la clase.

Una aplicación concreta que ilustra bien la realidad de la clase basada en el uso de las TIC, y que genera un nivel de implicación notable por parte del estudiante es el aprendizaje activo. Cuando la tarea es flexible y posibilita varias maneras de trabajar –explícita, implícita, individual y cooperativa– se respeta el estilo de aprendizaje del alumno. Además, le permitimos que explote sus propias estrategias para resolver el problema y formule sus hipótesis antes de que se proceda a la puesta en común. En consecuencia, este tipo de enseñanza posibilita un aprendizaje autónomo y responsable (Bouffard 2001: 3, Archambault y Chouinard 2003: 165-166). A modo de ejemplo, los trabajos de Cabot y Lévesque (2014: 18-23), basados en los principios del aprendizaje activo y realizados en un curso de fortalecimiento en francés, demostraron que el modelo pedagógico centrado en las TIC conllevó a un aumento del 17 % de la tasa de éxito inicial. En efecto, tras haber depositado todos los materiales del curso en la plataforma del colegio –las explicaciones, los ejercicios de práctica y los recursos disponibles–, los alumnos del grupo experimental, que podían utilizar los documentos

en el laboratorio informático siguiendo su propio ritmo de trabajo y escogiendo la forma de trabajo que preferían, obtuvieron resultados del 31 % superiores a los de los otros grupos. Como se puede observar, la combinación de las TIC y el aprendizaje activo constituyen opciones eficaces para asegurar un trabajo de calidad entre los aprendices.

Por su parte, la clase activa constituye una aplicación concreta del enfoque por competencias, los programas orientados a la acción y la noción de aprendizaje activo, puesto que la forma de trabajo que la caracteriza exige un aprendizaje participativo por parte del alumno. En efecto, la disposición del aula en mesas de trabajo redondas hace que los estudiantes trabajen en colaboración y cooperen en la construcción de sus aprendizajes nuevos (Normand 2013). Además, la realización de las tareas depende a menudo del uso de las nuevas tecnologías –aplicaciones, plataformas pedagógicas, dispositivos móviles, tablero interactivo, entre otros numerosos recursos tecnológicos– y otras herramientas informáticas que facilitan la creación y puesta en común de documentos numéricos. Estas dos dimensiones de la clase activa, a saber, la implicación cognitiva y el uso de recursos tecnológicos, intervienen de manera directa en el nivel de motivación del alumno y permiten anclar los conocimientos adquiridos en la memoria a largo plazo, además de potenciar el desarrollo de competencias (St-Jean 2001: 3, Louis y Bernard 2004: 12).

Por todo ello, puesto que está demostrado que las innovaciones pedagógicas que prevén la utilización de las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (Cano 2012: 13) influyen de manera positiva en el nivel de motivación del alumno, y potencian aprendizajes significativos y duraderos, es esencial que la evaluación interaccional considere esta realidad para reflejar la formación recibida, una formación que se define ahora por la variedad de los recursos tecnológicos y pedagógicos que emplea. De ahí el uso del celular para grabar las conversaciones y el recurso a la corrección vídeo y vocal, que se presentarán en las secciones 7.1.2.1 y 7.1.4.3.2.

A continuación, veremos el método inverso, una opción pedagógica que mejoró de manera considerable la tasa de asiduidad en clase y el índice de éxito en países como Estados Unidos.

3.8.2.2.4 El método inverso

La clase invertida (*the flipped classroom*) o el método inverso consiste en convertir una parte de las exposiciones magistrales del docente en recursos, que los alumnos consultan en línea antes de la clase, como presentaciones PowerPoint, *vodcasts*, vídeos

de Youtube, captaciones de clase y captaciones de pantalla (Dubé 2011, Bergmann y Sams 2012). El trabajo en el aula se dedica, entonces, a la práctica y a la consolidación de los aprendizajes realizados en casa (Allary *et al.* 2011: 1). La concepción del aprendizaje activo mediante la tecnología no concibe el aula como un lugar donde se enseña, sino más bien como un espacio donde se aprende (Dubé 2011: 1).

Según Bergmann y Sams (2012: 19-33), quienes diseñaron el modelo de la clase invertida para paliar el alto nivel de absentismo en sus cursos, esta manera de enseñar respeta el estilo de aprendizaje del estudiante, favorece un clima de trabajo sano regido por la cooperación entre los participantes y permite al docente conocer mejor a sus estudiantes. Si en 2006 solo el 30 % de los alumnos acertó el examen *Minnesota Comprehensive Assessments*, en 2011 el porcentaje había alcanzado el 74 % (Hamdan *et al.* 2013: 7-8), lo que demuestra la eficacia de esta estrategia de enseñanza.

Sin embargo, conviene precisar que esta nueva opción presenta también inconvenientes, pues no se adecúa a todos los estilos de aprendizaje (Hamdan *et al.*, 2013), por lo que no puede usarse como modelo de enseñanza central. Entonces, es importante variar las técnicas de enseñanza para responder a todos los perfiles estudiantiles. La concepción de la enseñanza que define el enfoque interaccional opta por un programa de formación diversificado que, por un lado, influye de manera positiva en el nivel de motivación del alumno favoreciendo aprendizajes útiles, y por otro, varía las prácticas de enseñanza. De este modo, se facilitará tanto la retención de los contenidos conversacionales como la realización de las pruebas orales interactivas.

En suma, la concepción de la enseñanza que guía el enfoque interaccional busca, por una parte, complementar los principios relacionados con la pedagogía sustentada en el enfoque por competencias insistiendo en el concepto de *washback* para garantizar una mayor coherencia entre los componentes del curso, y hacer que los objetivos asociados con la competencia interaccional sean más transparentes. Por otra parte, sirve para facilitar la presentación, adquisición y uso de los elementos conversacionales, se opta por la enseñanza diversificada –ecléctica–, puesto que ofrece una visión actual de la clase de ELE, y explota las estrategias e innovaciones pedagógicas que posibilitan el aprendizaje activo mediante el uso de las TIC.

A continuación, se estudiarán las características de este modelo didáctico basado en la noción de *eclecticismo*.

3.8.2.3 La noción de eclecticismo y el papel central del profesor

La "pedagogía post-método", que se relaciona también con nuestra concepción de la enseñanza interaccional, constituye el eje a partir del que se define el concepto de *eclecticismo*. Según Kumaravadivelu (2012: 2), a la hora de precisar la metodología que se empleará en la clase de LE, se constata que las corrientes actuales dejan de basarse en un modelo único y seleccionan más bien las mejores estrategias que permitan adaptar la formación en función del contexto pedagógico. Los profesores conocen bien a sus alumnos y saben qué aspectos del manual empleado en clase se deberían modificar para responder mejor a sus intereses. Por consiguiente, un modelo de enseñanza ecléctico toma en cuenta a "los profesionales sobre el terreno, es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, [se basa] en las experiencias vividas por aprendientes y profesores" y se distingue por su carácter práctico (Kumaravadivelu 2012: 2). Puesto que la concepción post-método de la enseñanza de ELE parte de la realidad de la clase, insiste en las competencias profesionales de los docentes y responde a nuestras necesidades de adaptación a diferentes contextos pedagógicos, lo que constituye un elemento teórico clave para la definición de nuestro modelo.

Sin embargo, privilegiar un método ecléctico supone la selección de varias opciones pedagógicas para orientar el programa y hay que insistir, entonces, en el papel central del docente que le concede el enfoque interaccional para tomar estas decisiones. Si en las primeras etapas del enfoque por tareas se concebía al profesor como un guía o un facilitador (Zanón 1999), trabajos como los de Ribas Moliné (2004) y Kumaravadivelu (2012) demuestran que el profesor es el agente mejor capacitado para diagnosticar las necesidades de los alumnos y determinar qué dispositivos de intervención aplicar para asegurar una progresión constante en clase. Así pues, esta "flexibilidad metodológica" (Ribas Moliné 2004: 13) confiere al docente un papel central para cumplir con las exigencias curriculares. Si bien el enfoque interaccional está encaminado a fomentar la autonomía del alumno, desarrollando sus estrategias de aprendizaje, el estudiante está en el centro de su aprendizaje en el sentido de que desempeña un papel fundamentalmente activo, tanto en clase como fuera del aula. Contrariamente a las primeras etapas del enfoque comunicativo durante las que se pretendía que el estudiante era responsable de su aprendizaje, el enfoque interaccional asigna esta responsabilidad al enseñante.

Por tanto, el papel del profesor es fundamentalmente reflexivo y abierto. En efecto, para responder a todos los perfiles estudiantiles, el docente debe variar sus

estrategias de enseñanza, seleccionar los componentes del curso, que permitan al alumno interactuar en diversas situaciones comunicativas –tanto en clase como en la vida real–, además de evaluar sus técnicas para determinar si garantizan o no el fomento de las habilidades conversacionales previstas, según el nivel del alumno. En cuanto a su relación con el aprendiz, nuestro modelo sigue los preceptos del enfoque comunicativo, en el sentido de que se concibe al docente como un guía y un mediador. Se trata, pues, de una ayuda constante para que el alumno aprenda a aprender, y que privilegia la enseñanza inductiva de modo que ceda su posición central, tanto durante las actividades comunicativas como en los ejercicios de aprendizaje, para generar un aprendizaje que sea colaborativo y activo. El objetivo es hacer que el aprendiz se implique en su propia formación y determine qué estrategias le permitirán organizar la información de manera eficaz, para que esta esté disponible a la hora de interactuar en español. Por su parte, la participación del estudiante contribuye a facilitar la toma de decisión del profesor y la evaluación de los recursos didácticos empleados.

Por supuesto, esas decisiones dependen de las competencias del docente, su capacidad de adaptación y su experiencia. Para guiar al profesor en esta tarea compleja que puede representar la selección los contenidos de la formación, se presentarán a continuación una serie de criterios de selección comunicativos, cuyo fin es crear un espacio privilegiado dentro de la formación para que se enseñen de manera más sistemática los recursos interaccionales indispensables para conversar en español.

3.8.2.4 Criterios de selección comunicativos

Al favorecer un aprendizaje circular, que asegure la revisión y consolidación constantes de los nuevos aprendizajes, se privilegia la calidad y no la cantidad, lo cual refleja la programación centrada en el desarrollo de las competencias en la que la práctica es tan importante como las nociones que posibilitan dicho aprendizaje (Tardif 2006: 124). De este modo, se evitará la sobrecarga curricular insistiendo ya no solo en los elementos lingüísticos, sino también en los recursos pragmáticos y estratégicos. Para equilibrar la enseñanza de los contenidos previstos en el programa –léxicos, gramaticales, socioculturales e interaccionales– consideraremos algunos criterios de selección comunicativos, es decir, que potencien una mejor fluidez en español y que permitan evitar la exhaustividad, favoreciendo la selección de los elementos más susceptibles de facilitar y obstaculizar la interacción oral. Se trata de insistir en tres aspectos precisos: las nociones lingüísticas esenciales para la comunicación –los marcadores discursivos–,

que no se pueden evitar (por su uso frecuente o su posición central en la frase) o describir (por la ausencia de sinónimos o comparaciones posibles), las estrategias de comunicación y las técnicas de aprendizaje.

Como indica su nombre, es importante que estos criterios sean comunicativos, es decir, que potencien una mayor fluidez a la hora de conversar en español. En este sentido, son contenidos discursivos, estratégicos y lingüísticos que hacen referencia a los conceptos propuestos por Ughetta Gouverneur (2007: 591) y Alonso (2012b: 34), a saber, la frecuencia (las estructuras más comunes en conversaciones informales), la rentabilidad (palabras que engloban otras), la facilidad (semejanza con la L1), la disponibilidad (según el libro de texto usado y el origen del docente), y la utilidad y necesidad (se respeta la realidad pedagógica). Durante el intercambio oral, si el alumno desconoce por ejemplo la palabra *cirujano*, podrá describirla parafraseando o usando un hiperónimo (*médico*). De este modo, se soluciona el problema comunicativo y no se interrumpe la conversación. Sin embargo, si necesita recurrir a la expresión *quizá(s)* y la desconoce, es posible pensar que no podrá superar la dificultad, a no ser que pida la colaboración del interlocutor. Según nuestra experiencia docente en diversos centros educativos de la región metropolitana de Montreal, entre las palabras frecuentes e indescriptibles podemos mencionar, a título indicativo, las expresiones de frecuencia como *a menudo*, *siempre* o *nunca*; ciertos adverbios como *ahora*, *tampoco* y *tal vez*; los numerales cardinales al narrar una historia en pasado; los marcadores de tiempo como *ayer*, *hace dos meses* o *el año pasado*; y ciertas locuciones preposicionales de lugar como, por ejemplo *a la izquierda*, *a la derecha*, *cerca de* y *lejos de*. Como se puede ver, no solo se trata de identificar los elementos más útiles y rentables para la comunicación, según el tema abordado, las características de los alumnos y el contexto pedagógico, sino también sensibilizar al alumno para que sepa que estos contenidos se emplean de manera frecuente entre los hablantes nativos, pero tienden a obstaculizar la conversación en LE.

Además, será importante distinguir los recursos que forman parte del dominio pasivo y activo del aprendizaje (Giovannini *et al.*, 1996b: 51) para que, en los niveles básicos, se privilegien la rentabilidad y la frecuencia de las nociones estudiadas y que las particularidades se estudien en niveles más avanzados (Alonso, 2012b: 36-37). De modo general, se privilegiará entonces la selectividad y se evitará la exhaustividad, particularmente en la enseñanza de las unidades gramaticales. Si un niño puede aprender hasta 10 palabras nuevas al día sin que sea necesario enseñárselas, es

importante recordar que en clase el docente no debería presentar a los alumnos más de 12 palabras nuevas, pues será imposible asegurar la retención en la memoria a largo plazo (Sánchez Lobato *et al.* 2004b: 797). En una clase de tres horas es evidente que el aprendiz estará en contacto con varios términos nuevos, pero estos formarán parte de su repertorio receptivo.

Al usar estos criterios comunicativos, se respetará el nivel del alumno, será posible consagrar más tiempo a la práctica y al desarrollo de habilidades orales, y el programa de formación y la evaluación se centrarán en las necesidades y características del aprendiz. La próxima sección permitirá precisar esta dimensión del enfoque interaccional, que hace que el plan de formación tome en cuenta las especificidades del contexto pedagógico y las del grupo de alumnos. Al definir el perfil conversacional de los estudiantes que caracterizan la clase de ELE en la región metropolitana de Montreal, esto es, el tipo de dificultades que suelen experimentar a la hora de interactuar en español, y al considerar sus errores más frecuentes para precisar los objetivos de aprendizaje, se evitarán las referencias a modelos ideales, como el hablante nativo o el aprendizaje en inmersión.

3.8.2.5 El perfil conversacional del aprendiz

Gracias a la creación del repertorio interaccional (cf. 4), al análisis de las conversaciones grabadas en tres centros educativos de la región metropolitana de Montreal (cf. 8.2), y nuestra experiencia docente, hemos podido observar que, en general, los obstáculos comunicativos en el plano conversacional se deben a la ausencia del componente estratégico, a la falta de precisión en cuanto a la claridad del mensaje y al uso de las expresiones que facilitan la comunicación. De manera más precisa, se nota que en varios casos la conjugación del verbo tiende a interrumpir la conversación, mientras que los alumnos suelen pedir la colaboración del interlocutor cuando se enfrentan con dificultades de orden léxico. Asimismo, es interesante constatar que entre los alumnos francófonos la conjugación de los verbos en el pretérito indefinido es un factor de problema interaccional recurrente, mientras que con los alumnos anglófonos la dificultad se sitúa más bien en el nivel del contraste pretérito indefinido-imperfecto. En ambos casos la atención del alumno deja de centrarse en el contenido del mensaje y la forma viene a ocupar todo el espacio del intercambio oral, lo cual produce una

interrupción, a veces corta, pero a menudo muy larga, especialmente en el nivel inicial²¹.

En cuanto a la interacción como tal, nuestro modelo pretende aportar soluciones concretas para concientizar al alumno en cuanto a la eficacia interaccional y llevarlo a recurrir, de manera más sistemática, a estrategias que facilitan la discusión. Hemos podido constatar que si los alumnos francófonos tienden a perder cierta fluidez porque quieren expresarse mediante estructuras tan complejas como lo harían en su lengua materna, los estudiantes anglófonos esperan poder traducirlas sistemáticamente al español. Ante la imposibilidad de resolver este problema comunicativo, es común que los aprendices cambien de tema o recurran al francés o al inglés para seguir comunicándose. Entonces, en los niveles intermedios será necesario prever actividades para que los francófonos maximicen los recursos estudiados y que los anglófonos aprendan a parafrasear.

De modo general, estas dificultades en el plano interaccional caracterizan tanto a los alumnos colegiales como a los universitarios y no hemos observado diferencias significativas entre los diferentes centros educativos donde hemos enseñado. Por otra parte, conviene precisar que el trabajo con locutores plurilingües, que forma parte de la realidad quebequense, no determinará el contenido de nuestras actividades de evaluación. Muy al contrario, usaremos las mismas tareas evaluadoras con todos los miembros del grupo. Por ejemplo, pese a que los estudiantes de lengua árabe tengan más facilidad que ciertos alumnos haitianos en el plano de la pronunciación, seguiremos evaluando este aspecto sin aportar ninguna modificación a la guía de corrección. Sin embargo, dedicaremos una atención especial a la calificación y a la retroalimentación para identificar el origen de las dificultades, y formular soluciones y objetivos precisos, que puedan garantizar una progresión constante entre todos los alumnos, cualquiera que sea su lengua materna.

Cabe precisar que nuestro objetivo no consiste en elaborar una lista exhaustiva de los errores típicos de los estudiantes quebequenses, sino más bien ser conscientes de las dificultades más comunes de un nivel a otro, para facilitar el proceso de evaluación y hacer que las decisiones se tomen en función de la capacidad del docente para reconocer los obstáculos típicos por nivel y no según un modelo ideal, el del hablante nativo. En

²¹ En la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>) figura un ejemplo que ilustra estas observaciones.

este sentido, el enfoque interaccional se inspira del PCIC en el sentido de que busca respetar el nivel del alumno para asegurar la validez y la fiabilidad del proceso evaluador. Al conocer el perfil conversacional del alumno y las dificultades más recurrentes de un nivel a otro, el docente será más preciso a la hora de presentar los objetivos de aprendizaje relacionados con la quinta destreza y fomentar la retroalimentación a su grupo de alumnos. Por su parte, el estudiante podrá saber qué obstáculos evitar durante los intercambios orales y cómo soslayarlos.

En este sentido, el hecho de trabajar a partir del perfil conversacional del alumno ilustra bien la flexibilidad de nuestro modelo de evaluación y muestra su capacidad para adecuarse a cualquier contexto pedagógico, clientela estudiantil y lengua meta. Ahora, conviene completar el retrato interaccional de los aprendientes exponiendo la concepción del error adoptada en el enfoque interaccional.

3.8.2.6 La concepción del error

Antes de presentar el método con el que se aplicarán los componentes teóricos del enfoque interaccional, es conveniente definir un aspecto esencial del sistema de evaluación: el error. El objetivo de esta sección es presentar una concepción coherente y compatible con la filosofía descrita hasta ahora.

A partir de la adopción de la enseñanza comunicativa y del enfoque mentalista (o humanista) se consideró que el error constituía un obstáculo para la fluidez y, por tanto, el objetivo de la corrección dejó de fundamentarse exclusivamente en la forma (Vázquez 1999: 25). De ahí que ahora el error sea señal de progreso que posibilita el aprendizaje. En efecto, autores como Ribas Moliné (2004: 8), García García (2005: 6), Eres Fernández y Rádis Baptista (2010: 12-17) y Agbodoyetin (2011: 61-65) insisten en la importancia de concebir el error como las distintas etapas en las que el aprendiz formula hipótesis, las confirma y las reformula (Vázquez 1999: 25).

Desde un punto de vista comunicativo e interaccional, la corrección se hace, pues, en función de los elementos que pueden frenar la fluidez y que dificultan la comunicación (Vázquez 1999: 26). Puesto que en el nivel interaccional los alumnos carecen de recursos para mantener el ritmo continuo de la discusión, manejar los turnos, cooperar y controlar el tema (García García 2005: 18-20), nuestro enfoque procurará identificar los objetivos y los recursos para mejorar estos aspectos precisos de la comunicación. Al prever la enseñanza y el aprendizaje de dichos recursos, la evaluación podrá valorar la eficacia de los alumnos en el plano de la fluidez, la alternancia entre el

papel oyente-interlocutor, la colaboración y la explotación del tema. De este modo, el error –un ritmo demasiado lento, la presencia de monólogos y la falta de claridad– ya no se sitúa exclusivamente en el plano lingüístico ni se determina en función de la comparación de la producción del alumno y su semejanza (o no) con el discurso del hablante nativo. Desde esta perspectiva, los problemas comunicativos están al servicio de la evaluación para determinar el alcance de las finalidades establecidas en un nivel preciso de la formación del estudiante y en una dimensión específica de la competencia comunicativa, la de la interacción oral.

Como señala Ribas Moliné (2004: 106-124), es importante que la corrección del error se adecúe a las características del alumno y, por consiguiente, es probable que la percepción de los fallos comunicativos varíe en función de las clientelas estudiantiles. Según nuestra experiencia docente, los estudiantes anglófonos esperan ser corregidos de manera sistemática, pues su objetivo es alcanzar la corrección gramatical, ya que están acostumbrados a trabajar con manuales publicados en Estados Unidos, cuya tradición contrastiva tiende a presentar las nociones de manera exhaustiva y a traducirlas a la lengua meta. Además, es muy probable que los estudiantes adultos hayan recibido una formación más tradicional y que quieran ser corregidos de manera puntual (Ribas Moliné 2004: 59). Entonces, el docente ha de comunicar y justificar su concepción del error con su grupo de alumnos para evitar la traducción sistemática y la corrección constante. Al proceder de manera selectiva –corregir las dificultades lingüísticas a la hora de consolidar su uso oral y mencionar los problemas interaccionales cuando se realiza un ejercicio interactivo–, no solo se favorecerán la fluidez y la comunicación, sino que se concebirá el error como señal de progresión. Como sostiene Bordón (2006b: 296), el error forma parte integrante del aprendizaje y es inevitable.

Para asegurar esa progresión a la hora de desarrollar y evaluar destrezas conversacionales, es necesario insistir en una retroalimentación de calidad centrada en una concepción positiva de los imprevistos y obstáculos comunicativos (Cuenca Montesino 2013: 3), pues la dimensión afectiva es otro aspecto que se debe considerar, especialmente cuando se trata de capacitar a los alumnos en el plano de la conversación. Puesto que la corrección del error puede tener un impacto considerable en el aprendizaje (Ribas Moliné 2004: 31), es responsabilidad del docente hacer que ese impacto sea positivo. Finalmente, estimamos que al garantizar una progresión constante a lo largo de la formación, al subrayar las fuerzas y al proponer objetivos claros con el fin de superar

las dificultades, el impacto de la dimensión afectiva y de la personalidad del alumno debería verse reducido durante las actividades orales.

Para ello, el modelo interaccional insistirá en la importancia de la retroalimentación y en la calidad de los comentarios proporcionados una vez concluida la prueba oral, pues influyen al alumno tanto en el plano cognitivo y afectivo como motivacional (Kozanitis 2015a: 1-3). Creemos, entonces, que los errores forman parte de un proceso de aprendizaje continuo, que proporcionan una información crucial sobre la comprensión de nuestros alumnos, el nivel de integración de las nociones estudiadas y el desarrollo de la competencia comunicativa, además de permitir al docente reflexionar sobre la calidad de su propia enseñanza.

3.9 Recapitulación

En las secciones precedentes se ha descrito el enfoque interaccional, las habilidades interaccionales a desarrollar, el panorama que caracteriza la evolución de la enseñanza y la evaluación y los instrumentos más empleados para evaluar la interacción oral. Antes de abordar la aplicación del marco teórico (¿cómo evaluar?), conviene resaltar las grandes líneas de nuestra investigación, las cuales permiten aclarar los objetivos y los contenidos del proceso evaluador (¿para qué evaluar y qué evaluar?).

En la primera parte del trabajo hemos precisado nuestra concepción de la evaluación, que se define como un conjunto de herramientas, cuya finalidad es doble: 1) hacer que la nota refleje la calidad de la interacción oral en la clase de ELE y 2) proporcionar una serie de comentarios constructivos para que el alumno sepa por dónde empezar a la hora de mejorar sus competencias interaccionales. Para facilitar y validar la toma de decisión del docente, hemos insistido en la presencia de una serie de criterios de calidad, como la validez, la fiabilidad, la autenticidad, la viabilidad, la coherencia, la equidad y la transparencia, que rigen tanto la utilidad de la información obtenida como la exactitud de la calificación, la semejanza de la conversación en clase con la realidad, los recursos disponibles, el carácter ético del proceso de evaluación y la claridad de las instrucciones y criterios empleados.

Entre todos estos aspectos, dos elementos –la validez y la coherencia– parecen generar las dificultades más notables en el plano de la evaluación de la interacción oral. Por una parte, la especificidad de la quinta destreza exige que la estructura del examen y las condiciones en las que se realice la prueba oral permitan observar rasgos característicos de la discusión informal. Por tanto, se ha insistido en la importancia de

crear las condiciones de trabajo que eviten el desequilibrio comunicativo, y posibiliten la interacción cooperativa en pareja, pues entre todas las pruebas orales más usadas para medir la competencia interaccional, la conversación alumno-alumno resulta ser más fiable en comparación con la entrevista. Recordemos igualmente que la dimensión afectiva desempeña un papel importante en el proceso comunicativo y que la forma ya no constituye el objetivo a alcanzar. La función de la evaluación interaccional es valorar las habilidades características del intercambio oral, como la capacidad para mostrar su interés en la conversación, aportar información significativa y usar recursos diversificados, tanto en el plano lingüístico y pragmático como en el interaccional. Las habilidades interaccionales constituyen, por tanto, los criterios de corrección que se emplearán y no se insistirá en la corrección gramatical, la riqueza del repertorio léxico ni la precisión fonética.

Por otra parte, hemos indicado que el proceso de evaluación es coherente si refleja la enseñanza recibida y si las actividades de aprendizaje preparan al alumno a realizar de manera eficaz las pruebas orales. Por lo tanto, ha sido necesario definir la concepción del enfoque interaccional en cuanto a la lengua, el aprendizaje, la enseñanza y el error, los cuales no distan mucho de los preceptos vinculados en el enfoque comunicativo y la enseñanza centrada en el enfoque por competencias. Las principales diferencias se sitúan en el plano de dos indicadores de calidad precisos: la flexibilidad del sistema de evaluación y el carácter selectivo del enfoque interaccional. Estas dos dimensiones recomiendan optar por diferentes estrategias de enseñanza para favorecer la motivación de los alumnos, respetar su estilo de aprendizaje y prever el uso de las TIC, además de recurrir a criterios de selección comunicativos para identificar los contenidos de la formación más susceptibles de potenciar las habilidades interaccionales de los estudiantes, como la rentabilidad, la frecuencia, la disponibilidad y la utilidad.

Para completar la definición del enfoque interaccional, conviene recordar que hemos definido el papel del profesor y el del alumno, y hemos descrito el perfil conversacional del aprendiz para insistir en la importancia de trabajar en función del contexto pedagógico y la realidad de la clase. Por último, la aportación más significativa del trabajo se halla en el alto nivel de coherencia que se quiere establecer entre las diferentes esferas de la formación. Para ello, consideramos que el concepto de *washback* constituye el elemento central de nuestra investigación porque permite orientar todos los componentes del curso hacia el desarrollo de la competencia interaccional.

En la próxima sección se presentará la aplicación de los conceptos teóricos descritos hasta ahora en el plano de la evaluación. De modo general, veremos que el bloque práctico obedece a tres criterios de calidad precisos: los conceptos de sistematicidad, flexibilidad y selectividad. En efecto, uno de los objetivos de la investigación-acción es conllevar a la sistematización de la certificación de la interacción oral, es decir, hacer que las herramientas evaluadoras que se empleen posibiliten una organización, una administración y una corrección metódicas, operativas y constantes. Por otra parte, el modelo se adaptará a las características del contexto de enseñanza (exigencias institucionales y especificidades del grupo de alumnos) y será flexible para representar diferentes realidades pedagógicas.

4. Propuesta de un repertorio interaccional

En las siguientes secciones de la tesis se abordarán los componentes prácticos de nuestro trabajo, a saber, la propuesta de un repertorio interaccional, la interacción oral en los libros de texto, el análisis de diferentes pruebas orales ya existentes, así como nuestro modelo de evaluación interaccional. Esta parte del trabajo no sería posible sin haber definido previamente un marco teórico y metodológico adecuado. Por ello, los próximos apartados están estrechamente relacionados con los conceptos teóricos presentados hasta ahora, por lo que se hará una referencia constante a las características de los actos interaccionales y las actividades orales colaborativas en pareja, entre otros aspectos importantes para nuestra investigación.

Como vimos en la sección precedente y en la Problemática (cf. 3.3.1.3 y 2.1), la validez del proceso evaluativo puede verse afectada de manera directa si no se definen los contenidos de la competencia a valorar y si la formación de los equipos provoca un desequilibrio en el plano de la interacción en pareja. Por tanto, iniciaremos la primera parte del bloque práctico con la presentación de un repertorio interaccional; en él se reúnen los contenidos discursivos que contribuyen a la creación de una discusión fundamentada en la *interacción colaborativa*. Es importante precisar que, antes de concebir el inventario de los marcadores discursivos, hemos considerado los trabajos de Jones y Gerard (1967), Barros García (1989 y 1994), Young y Milanovic (1992), Briz (1993), Portolés (1993 y 1998), Llorente Arcocha (1996), Martín Zorraquino (1998 y 2010), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Fuentes Rodríguez (2003, 2005 y 2009), Briz *et al.* (2008), Galaczi (2008), Fuentes (2010), González Argüello (2010), Meléndez Quero (2010), Holgado Lage y Serrano Reyes (2011), Holgado Lage (2012 y 2014), Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013), Borzi (2014) y el PCIC (2006). Además de contener una lista de expresiones que cumplen funciones esenciales en el plano conversacional para los cuatro niveles de la formación que nos interesan, el repertorio interaccional servirá de punto de partida para orientar el análisis de los tres próximos apartados de nuestra investigación, es decir, la interacción oral en los libros de texto más usados en la región metropolitana de Montreal (cf. 5), el corpus de exámenes orales (cf. 6) y las conversaciones obtenidas mediante el modelo de evaluación interaccional (cf. 8.2). Se trata, entonces, de un documento central para la definición de nuestro sistema de medición que, además de facilitar la transición entre los aspectos teóricos y prácticos de nuestro proyecto, aporta respuestas concretas en cuanto a los

contenidos a enseñar para fomentar las competencias interaccionales entre los aprendices.

4.1 Justificación y objetivos del repertorio interaccional

El repertorio interaccional es un registro de los marcadores discursivos más empleados en 19 países de habla hispana, en contextos conversacionales orales e informales. Su función es reunir, entre la literatura disponible, las expresiones que permiten cohesionar el mensaje, favorecer la fluidez, ofrecer opciones eficaces ante las dificultades comunicativas y aportar precisión y autenticidad al discurso, especialmente con los estudiantes principiantes. Además, su objetivo es proponer un documento de referencia que contenga recursos útiles tanto para el docente como para el alumno.

Estos recursos varían de manera considerable entre los autores, según la teoría en la cual se apoyan²². Si Briz (1993: 155) y González Argüello (2010: 40-45) hacen referencia a "conectores pragmáticos" (*bueno, en fin, entonces, pero, ahora y además*), a "comodines léxicos", como por ejemplo hiperónimos (*cosa*) y a verbos muy frecuentes como *ser, tener, hacer, gustar y preferir*, Barros García (1994: 459-465) enumera diferentes fórmulas relacionadas con "la expresión del acuerdo, el reconocimiento del punto de vista del otro, las excusas, las muestras de agradecimiento y las expresiones para compartir el punto de vista del otro". Ya se trate de la corriente pragmática o la del análisis del discurso, lo que aporta esta dimensión de la lengua a nuestro trabajo es que nos lleva a pensar que si los estudiantes emplearan herramientas interaccionales de manera más consciente, podrían resolver varios tipos de obstáculos comunicativos, además de interactuar de manera más natural demostrando, por ejemplo, su interés en la conversación, gracias a expresiones como *exacto, exactamente, evidentemente, efectivamente, eso es cierto, es verdad, por supuesto, desde luego, vale y eso está bien* (Barros García 1994: 465). Los trabajos de Barros García (1989: 56) y nuestras experiencias en diferentes instituciones de la región metropolitana de Montreal (cf. 8.2) han mostrado que al proporcionar estos recursos a los alumnos y al exigir, mediante los criterios de corrección, que los usen cuando realizan las prácticas interactivas, no solo se interviene en el plano de la fluidez y el carácter natural de la

²² Entre las aportaciones teóricas más significativas para el estudio de las unidades discursivas, se puede mencionar la Teoría de la Relevancia, la Teoría de la argumentación, el análisis del discurso y la Pragmática (Torsedillas 1993: 233-235, Portolés 1998: 10-19, Carbonero Cano y Santana Marrero 2010: 497, Lamas y Villa 2010: 19, López Serena y Borreguero Zuloaga 2010: 417-418). En general, estas teorías estudian las intenciones comunicativas en los intercambios orales.

conversación (Barros García 1989: 56), sino que se disminuye también la frecuencia de las *interacciones asimétricas*, es decir, las conversaciones en las que se nota un desequilibrio comunicativo por la participación desigual de uno de los interlocutores (Jones y Gerard 1967: 509-510, Galaczi 2008: 106-111).

Puesto que la interacción oral basada en el modelo comunicativo está vinculada a la utilización de contenidos estratégicos, indispensables para que el proceso de interacción tenga lugar, otros autores se interesan más bien por las técnicas que permiten compensar y paliar las dificultades comunicativas (Consejo de Europa 2002, Pinilla Gómez 2004, Brouté 2007, Alonso 2012b, entre otros). Estas estrategias de comunicación agrupan estructuras que facilitan el desarrollo de la conversación. Reformular la frase, simplificar, reorganizar sus ideas (estrategias de evitación), describir, usar una palabra más general o recurrir a ejemplos (técnicas de compensación) y pedir confirmación, ayuda o aclaraciones (recursos colaborativos) son algunas de las numerosas alternativas a las cuales el aprendiz puede recurrir para alcanzar una mayor eficacia comunicativa (Giovannini *et al.* 1996c: 57-58, Consejo de Europa 2002: 83-85, Pinilla Gómez 2004b: 441-442, Brouté 2007: 102-115). Será, por tanto, importante que nuestro modelo de evaluación interaccional valore la facilidad y eficacia con las cuales el aprendiente usa dichos recursos para conversar en la lengua meta.

Por último, en otros trabajos de carácter más teórico, como los de Portolés (1993, 1998), Fuentes Rodríguez (2003, 2005, 2009), Martín Zorraquino (1998, 2010), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Briz *et al.* (2008), Fuentes (2010), Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013) y Holgado Lage (2014) se insiste más bien en los marcadores discursivos. Según Portolés (1993: 146 y 1998: 128), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4057), Briz *et al.* (2008: 1 y 3) y Fuentes Rodríguez (2010: 691), son esenciales para el fomento de habilidades conversacionales y para posibilitar el intercambio oral, pues operan en dimensiones clave para la construcción de la conversación: unen y organizan diferentes partes del discurso, traducen las intenciones comunicativas del hablante y mantienen el contacto con el interlocutor, además de compensar vacíos comunicativos y crear espacios dentro de la discusión para reflexionar y prever las próximas intervenciones sin conceder el turno de palabra²³. De modo general, se trata de adverbios, conjunciones, interjecciones y locuciones que no

²³ A modo de ejemplo, se puede mencionar los "retardadores" *entonces* y *o sea* (Portolés 1993: 159).

solo establecen una relación entre las frases en diferentes fases del discursivo, como la apertura, la continuidad y la conclusión, sino que orientan también la interpretación del mensaje tanto en el plano lingüístico como informativo (Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013: 9-10, Holgado Lage 2014: 16-17).

No obstante, a pesar de su utilidad evidente para el desarrollo de la competencia comunicativa –especialmente en el plano de las destrezas discursivas, pragmáticas y estratégicas (Briz *et al.* 2008: 2)–, la enseñanza de los marcadores discursivos parece estar marginalizada. En efecto, como ya se ha apuntado en la sección 2.1, el PCIC no prevé su aprendizaje en todos los niveles, dado que la producción de textos coherentes solo sería posible a partir de los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa 2002: 26, Corral Esteve 2009: 5). Según Briz *et al.* (2008: 2), Fuentes (2010: 537), Fuentes Rodríguez (2010: 692), Holgado Lage y Serrano Reyes (2011: 430), Cierra Tejada (2012: 39) y Holgado Lage (2012: 2 y 2014: 30) tanto su enseñanza como su aprendizaje es difícil en LE y su uso no es muy frecuente entre los alumnos de los niveles avanzados. A pesar de las ventajas considerables que presentan estas unidades interaccionales, como favorecer la cooperación entre los estudiantes, comprender a su interlocutor, facilitar la gestión de los turnos de palabra y permitir la reformulación y autocorrección (Balibrea Cárceles 2003: 855 y López Serena y Borreguero Zuloaga 2010: 441, 448-452, Cierra Tejada 2012: 36), su estudio no siempre está previsto en el currículo y se reserva a los niveles avanzados (Escobar Soriano 2008: 2, Holgado Lage y Serrano Reyes 2011: 37, Holgado Lage 2014: 33-34).

Por todo ello, parece esencial dedicar una parte de nuestro trabajo al estudio de los marcadores discursivos. Sin embargo, conviene reconocer que la realización de un repertorio interaccional, que sirva de documento de referencia para la clase de ELE representa un desafío considerable. Antes de presentar la clasificación que hemos realizado (tablas 10-13 y anexo 1) así como los criterios empleados para seleccionar el contenido, es conveniente mencionar las limitaciones a las cuales se enfrenta el repertorio y las soluciones que proponemos para superarlas.

4.2 Obstáculos a la hora de seleccionar el contenido del repertorio

De modo general, la realización del repertorio interaccional ha sido confrontada a los cuatro obstáculos siguientes: 1) el debate en cuanto a la definición de los marcadores discursivos, 2) la complejidad que representa su clasificación, 3) el contraste evidente entre las expresiones que caracterizan la lengua escrita y la lengua oral, y 4) el concepto

de indicidad, esto es la relación entre los marcadores discursivos y la identidad del hablante, como su sexo, edad, clase social, nivel de educación, personalidad y origen (Carranza 2012: 32).

Los trabajos consultados indican bien la variedad de las investigaciones encaminadas a definir e identificar los marcadores del discurso. No es de sorprender, por lo tanto, que su definición varíe de un autor a otro. A este propósito, Fuentes Rodríguez (2003: 61-62) ya precisaba que:

Es habitual hoy en los estudios sobre 'marcadores del discurso' encontrarnos con términos como 'operador' o 'conector'. A veces se utilizan indiscriminadamente y otras se diferencian sintáctica o semánticamente. La diversidad de criterios empleados es grande pero todos reflejan una realidad: la complejidad del mundo de la conexión discursiva y sus límites no siempre precisos.

Por ejemplo, según esta autora, el conector (*¿verdad?*), como su nombre indica, establece una relación entre dos afirmaciones, mientras que el operador (*ojalá*) se emplea de manera independiente (Fuentes Rodríguez 2003: 68-69, Fuentes 2010: 536). Si bien esta distinción parece aportar precisiones pertinentes para nuestro trabajo, varias estructuras discursivas pertenecen a ambas categorías (*en definitiva*) y pueden tener más de un significado (Fuentes Rodríguez 2003: 81, López Serena y Borreguero Zuloaga 2010: 421). Dicha pluralidad semántica se explica por la diversidad de los contextos en los que las unidades discursivas pueden aparecer (Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013: 7), ya se trate del tema de la conversación, la edad y el nivel de educación de los interlocutores o su país de origen. Además, autores como Llorente Arcocha (1996: 187, 189) consideran ciertas expresiones como *y* y *pero* marcadores discursivos, mientras que otros –es el caso de Portolés (1998: 52) y de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999)– estiman que se trata de conjunciones y, por lo tanto, las excluyen de la clasificación de las unidades discursivas. Por último, otros autores como Briz *et al.* (2008: 1) y Martín Zorraquino (2010: 107) prefieren optar por la expresión *partículas discursivas* por su carácter general y neutro. Para evitar complicar la realización y consulta del repertorio interaccional, hemos adoptado la posición de autores como Portolés (1998: 36), Lamas y Villa (2010: 20), Holgado Lage (2012: 1 y 2014: 21) y Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013: 17), que estiman que el término *marcador del discurso* (MD) cumple la función de hiperónimo y engloba todas las diferentes categorías presentes en otros trabajos, además de ser más empleado en otros idiomas.

Para superar los desafíos que plantea la clasificación de los MD, la directriz empleada está estrechamente relacionada con la función principal del repertorio: ofrecer un documento de referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la interacción oral. En consecuencia, proponemos en las tablas 10-13 y en el anexo 1 una síntesis de los trabajos del Instituto Cervantes (2006), Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), Briz *et al.* (2008) y Fuentes Rodríguez (2010). El repertorio integra, pues, los elementos más significativos a la hora de interactuar en español desde el punto de vista del aprendiz, ya se trate de demostrar su comprensión, manifestar su interés en la conversación, dar su opinión, argumentar, interrumpir a su colega, evitar los silencios, saber cooperar con el compañero de clase, por citar solo algunas técnicas conversacionales. Como se puede ver, nuestra clasificación no solo se limita a los marcadores conversacionales (*mira, oye*), y tampoco pretende considerar todos los aspectos presentes en los trabajos citados, pues no todos son pertinentes para la interacción oral, como es el caso de los MD usados exclusivamente en textos escritos. En otros términos, la lista de expresiones contenida en el inventario es realista, coherente y sencilla (Martí Sánchez y Fernández Gómiz 2013: 14), tres criterios que han de regir la enseñanza de los MD. De esta manera, pensamos que el repertorio interaccional podrá implantarse de manera armoniosa en la clase de ELE porque se ajusta en función del nivel del alumno, considera el contexto pedagógico en el que se inscribe y se orienta según el objetivo a alcanzar, es decir, la competencia conversacional y no el fomento de las destrezas escritas.

Como observan López Serena y Borreguero Zuloaga (2010: 435) existen pocos estudios que han investigado sobre el contraste entre la lengua oral y la lengua escrita y los MD empleados según el tipo de texto en el que figuran. La sección consagrada a los marcadores conversacionales en Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4081) confirma esta tendencia, pues si bien parece estar reservada a la lengua hablada, los autores estiman que varios MD presentes en su clasificación pueden emplearse de manera oral, ya que, según ellos, "todo discurso es, en esencia, dialógico" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4081). Por otra parte, aunque las secciones consagradas a los contenidos funcionales y pragmáticos del PCIC son de gran utilidad para orientar la enseñanza y el aprendizaje de la interacción oral en LE, el hecho de que no se haga ninguna distinción entre el registro formal y la lengua escrita puede confundir al aprendiz (Fuentes Rodríguez 2010: 705), además de aumentar la

artificialidad de la conversación en un contexto pedagógico²⁴. Sin embargo, para las necesidades de nuestra investigación, estimamos que es esencial que el estudiante conozca estas diferencias y nuestro objetivo es, por tanto, aislar los elementos más útiles y neutros para la conversación oral.

Por último, otra dificultad considerable para la concepción del repertorio es la noción de indicidad, es decir, la dimensión social que caracteriza ciertas unidades discursivas y su capacidad para revelar la identidad del hablante (Carbonero Cano y Santana Marrero 2010: 499-516, Carranza 2012: 37). En efecto, será importante que el estudiante sea consciente de que, por ejemplo, un uso repetitivo y abusivo de la expresión *o sea* puede ser interpretado como falta de educación (Carranza 2012: 37). Sin embargo, cuando no se usa como muletilla se convierte en una estrategia eficaz, que permite reformular una idea. Otro ejemplo para ilustrar la complejidad que caracteriza la selección de los MD es el caso de *la verdad*, cuyo uso frecuente al iniciar una respuesta aparece, según Carbonero Cano y Santana Marrero (2010: 508), principalmente entre mujeres de nivel social bajo. En este contexto, será esencial que el docente sensibilice al estudiante para que aprenda a reconocer estas realidades sutiles que caracterizan el aprendizaje del ELE. Por otra parte, puesto que se trata de dos expresiones frecuentemente empleadas fuera del aula, formarán parte del vocabulario pasivo del alumno, esto es el bagaje de conocimientos léxicos que puede reconocer y entender, pero que no sabrá producir (Alonso 2012b: 32). En este sentido, nuestro inventario pretende presentar los términos que constituyen el léxico interaccional activo (Alonso 2012b: 32), a saber, los MD más neutros que debe ser capaz de emplear en las diferentes etapas de su formación.

La frecuencia de los MD, la capacidad para utilizarlos y su neutralidad son tres de los criterios de selección que han posibilitado la selección y organización del contenido del repertorio. A continuación, veremos otros aspectos que se han considerado para identificar los elementos más útiles para la interacción oral así como la metodología empleada para proceder a esta selección.

²⁴ Para ilustrar estas afirmaciones se puede mencionar el hecho de que se recomienda que el aprendiz use indistintamente *en conclusión* y *total que* para "concluir el relato" (Instituto Cervantes 2006: 273-274).

4.3 Criterios de selección y metodología

Puesto que se centran en las orientaciones del MCER, el punto de partida del repertorio son las secciones 5 y 6 (contenidos funcionales y pragmáticos) del PCIC. Para determinar qué elementos formarán parte de nuestra lista y para hacer una distinción precisa entre la lengua oral y escrita, y el registro formal e informal, la selección se apoya en dos diccionarios de MD, el de Briz *et al.* (2008) y el de Fuentes Rodríguez (2010)²⁵, así como en dos corpus lingüísticos, el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA–oral) y el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES²⁶).

De manera general, hemos considerado los criterios que propone Alonso (2012b: 34) para validar la selección de los contenidos léxicos en LE antes de proceder a su enseñanza y aprendizaje: la frecuencia (las expresiones que más se utilizan en la vida real), la rentabilidad (comodines e hiperónimos), la facilidad (términos parecidos a los de la L1), la utilidad y la necesidad (según el contexto comunicativo y las características de los estudiantes). El criterio central que orienta el repertorio es el de la frecuencia para que el contenido refleje el habla de la mayoría de los países del mundo hispano y que no esté condicionado por factores externos, como el tema de la discusión, el tipo de texto –debate, entrevista, tertulia, conversación telefónica, podcast, entre otros–, el registro, la edad de los interlocutores, su nivel de educación y otros aspectos relacionados con la dimensión social de los MD.

Por tanto, se ha procedido a una primera selección usando los diccionarios y los corpus para limitar las unidades discursivas propuestas en el PCIC a las apariciones más frecuentes en los discursos orales registrados por la Real Academia Española, y cuyo registro era neutro e informal, es decir, ni culto ni coloquial (anexo 2). Además, para reflejar actividades frecuentes de la vida cotidiana hemos procurado identificar los casos presentes en debates, pues uno de los objetivos de nuestra investigación es proponer

²⁵ No ha sido posible considerar el *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de E/LE*, basado en la tesis doctoral de Anais Holgado Lage, ya que su publicación está prevista para 2017. Este diccionario se distinguirá por dos de sus características inherentes. Por un lado, se trata de una obra de referencia en la que se considera de manera constante al usuario al que va dirigido, es decir el alumno extranjero. Por otro, la autora manifiesta un deseo evidente de ofrecer una herramienta de trabajo flexible y fácil de consultar, ya sea por su formato electrónico o la inclusión de expresiones que normalmente no forman parte de los MD, como por ejemplo ciertas fórmulas de saludo y despedida. Se justifica esta particularidad del diccionario por la capacidad de dichas expresiones para mantener la fluidez del intercambio oral, además de inscribirse dentro de situaciones comunicativas que caracterizan la vida cotidiana (Holgado Lage 2014: 51, 54 y 56).

²⁶ Es importante precisar que el contenido del CORPES está sometido a una revisión constante, por lo cual los resultados del anexo 2 deben ser interpretados con cierta precaución, según las fechas de consulta.

ejercicios interactivos inspirados de la vida real y, aunque debatir constituye uno de los objetivos de aprendizaje en el nivel B2 (Consejo de Europa 2002: 33), no parece formar parte de las actividades comunicativas más comunes en comparación con una discusión informal cara a cara.

Para ello, además de la selección mediante los corpus de lengua, hemos comparado los resultados obtenidos tras la primera selección con los obtenidos después de haber escuchado 36 conversaciones disponibles en internet: 9 debates, 3 entrevistas en la radio y 24 podcasts (anexo 3) (*Club 700 hoy* 2012, *Debate hoy* 2013, *La plática optimista* 2013, *Radio3W.com* 2013, *ivoox* 2014, *Soundcloud* 2014, *Verne. El País* 2014, *Controversia* 2015a, 2015b, 2014a, 2014b, 2013a, 2013b, *ivoox* 2015a, 2015b, *Radio centre-ville* 2015, *rtve.es De película* 2015, *Lengalia*). Además del criterio de frecuencia, las discusiones han sido seleccionadas por el tema que abordan y su capacidad para motivar a los alumnos que forman parte de nuestro trabajo: las redes sociales, el cine, el acoso escolar, el vegetarianismo o el veganismo, el amor a distancia, el enamoramiento virtual, las teleseries en Netflix, las compras por internet y diferentes conversaciones sobre temas sociolingüísticos y socioculturales de diecinueve países de habla hispana.

En este sentido, el contexto de aprendizaje, las necesidades específicas de los estudiantes y el "valor interactivo" de las unidades discursivas son otros criterios que han posibilitado la creación del repertorio (Llorente Arcocha 1996: 94, 303, 306-307, Fuentes Rodríguez 2003: 62, Meléndez Quero 2010: 609). En consecuencia, dado que la función del inventario interaccional es facilitar la realización de actividades orales de diez minutos en clase (cf. 7.1.2.1), y hacer que la conversación progrese de manera natural y cohesionada a pesar de la espontaneidad que implica este tipo de ejercicio, los resultados que presentamos en el anexo 3 han sido obtenidos tras una escucha de diez minutos para identificar los MD más frecuentes en esta duración de tiempo precisa. Como se puede observar, se ha tenido cuidado de respetar las mismas condiciones que las de los *quizzes* orales diseñados para desarrollar y evaluar la interacción oral en la clase de ELE, que presentaremos en la sección 7.1.2.1.

4.4 La diversidad de la lengua española reflejada en el repertorio interaccional

Para proceder a otro tipo de selección que tome en cuenta la diversidad que caracteriza la lengua española y la dimensión social relacionada con los MD, hemos diseñado un

cuestionario que ha sido respondido por 18 informantes, y cuyos resultados han permitido confirmar las dos selecciones realizadas previamente.

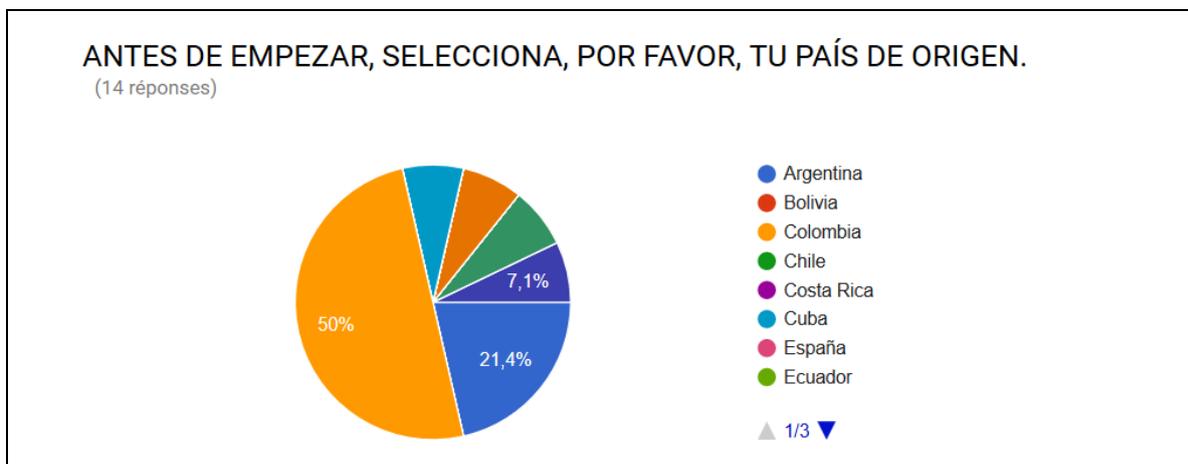


Tabla 8. Representatividad de la diversidad lingüística en el cuestionario

A pesar de que solo 14 de los 18 participantes han indicado su nacionalidad antes de completar el cuestionario, es posible confirmar la diversidad lingüística de los informantes por la repartición de las respuestas provenientes de 6 países diferentes: Argentina (3 participantes), Colombia (7), Cuba (1), Perú (1), República Dominicana (1) y Venezuela (1).

El objetivo del cuestionario es aislar las estructuras discursivas más empleadas por los hispanohablantes en un contexto de conversación informal, como las situaciones comunicativas que suelen formar parte de la vida cotidiana, se desarrollan entre amigos y colegas de trabajo, y abordan diferentes temas relacionados con el ámbito personal, educativo o profesional. Esta parte de la investigación no está encaminada a identificar los contenidos interaccionales usados en un contexto familiar y distinguirlos de las expresiones que se utilizarían en un contexto laboral. Muy al contrario, la finalidad del cuestionario es lograr mostrar los MD que forman parte de la mayoría de los intercambios orales de carácter neutro y que cumplen funciones básicas en el plano conversacional.

Por ello, las 23 preguntas del cuestionario hacen referencia a diferentes operaciones que posibilitan la construcción del diálogo y aseguran la fluidez de su desarrollo. En efecto, si ciertas unidades discursivas sirven para organizar el mensaje –estructurar las ideas (preguntas 13, 14, 22 y 23)–, otras cumplen una función

estratégica asegurando el mantenimiento de la conversación, como el hecho de pedir precisiones (pregunta 10) y reformular una idea (pregunta 21). En esta dimensión de la conversación los MD que han obtenido los resultados más altos son *además; sobre todo; en fin; por otro lado; ¿qué quiere decir...? y o sea*. Ciertas expresiones operan más bien en el plano de los turnos de palabra y permiten interrumpir al interlocutor (pregunta 12), mientras que otras buscan controlar la atención del oyente (pregunta 11) y manifestar el interés por la discusión (pregunta 4). Para cumplir dichas funciones interaccionales las construcciones discursivas más empleadas por los 18 informantes son *disculpa, ¿entiendes? y ¡qué bien!* Por su parte, los MD presentes en las otras preguntas del sondeo favorecen la aportación de elementos nuevos que contribuyen a la creación del mensaje, como dar su opinión (preguntas 1, 2 y 6), argumentar (preguntas 5, 7, 8 y 19), justificar sus ideas y expresar la consecuencia, el escepticismo, la duda y la posibilidad (preguntas 15, 16, 17 y 20). Evidentemente, dichas habilidades interaccionales se manifiestan por distintos MD y los más utilizados entre los hispanohablantes que participaron en la encuesta son *¿qué piensas de...?; a mí (no) me parece que...; sí, yo también (tampoco); pues yo creo que...; pero; sí, es cierto; de todas maneras; entonces; quizás; a lo mejor; tal vez; no sé si; depende y por eso*. Finalmente, además de identificar los MD que enmarcan el desarrollo del intercambio oral, se ha previsto también señalar los que más se emplean a la hora de concluir la discusión (pregunta 9). La unidad discursiva más frecuente en este caso es *y bueno*.

1-Para pedir la opinión de la persona con quien estás conversando, ¿cuál(es) de estas expresiones utilizarías más a menudo?

(18 réponses)

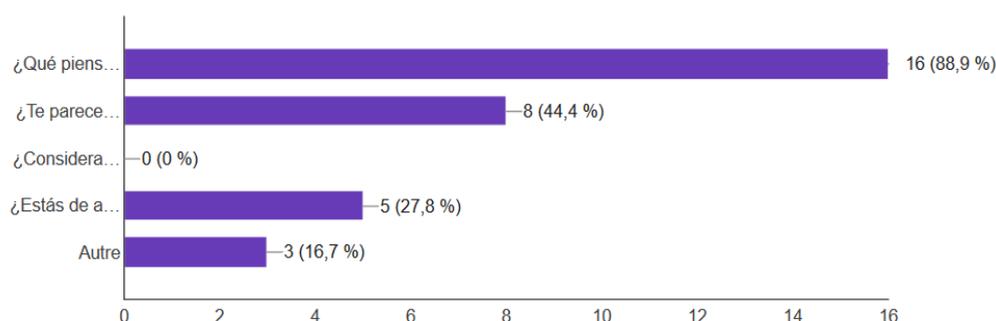
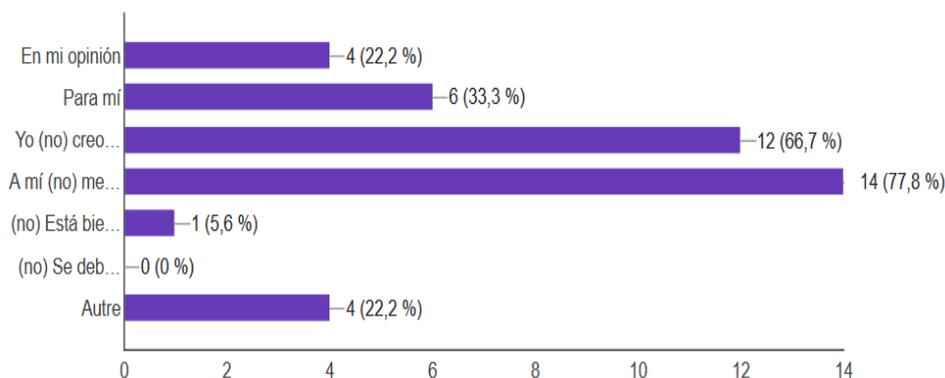


Tabla 9. Cuestionario²⁷ sobre el uso de los marcadores discursivos

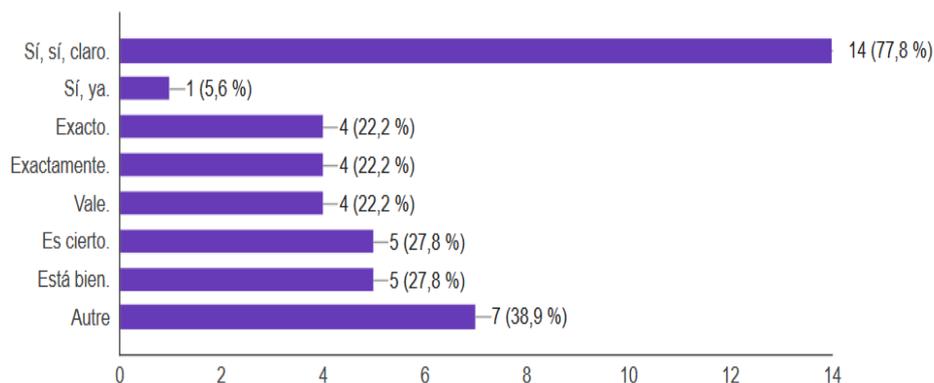
²⁷ En el cuestionario aparecen dos términos en francés (18 réponses y Autre), dado que no fue posible modificar ciertos parámetros lingüísticos de los formularios de Google.

2-Para dar tu opinión, ¿qué dirías? (18 réponses)



3-Para demostrar tu comprensión y aprobación, ¿qué expresiones usarías más a menudo?

(18 réponses)



4-Para demostrar tu interés en la conversación, ¿qué dirías? (18 réponses)

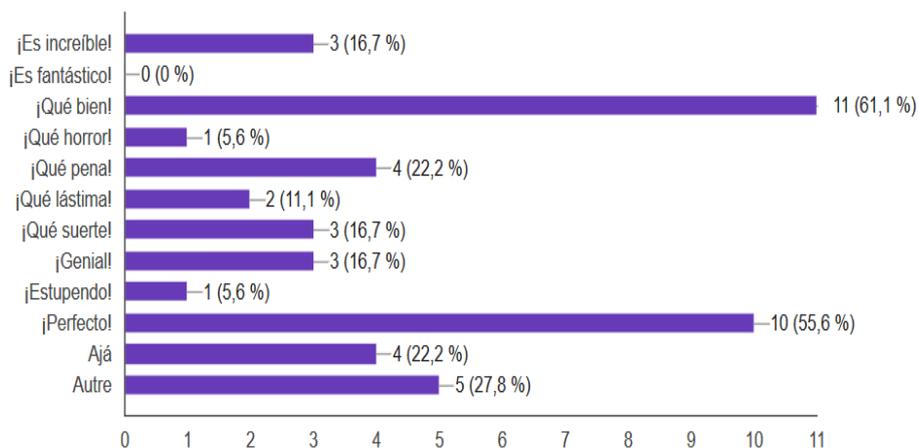
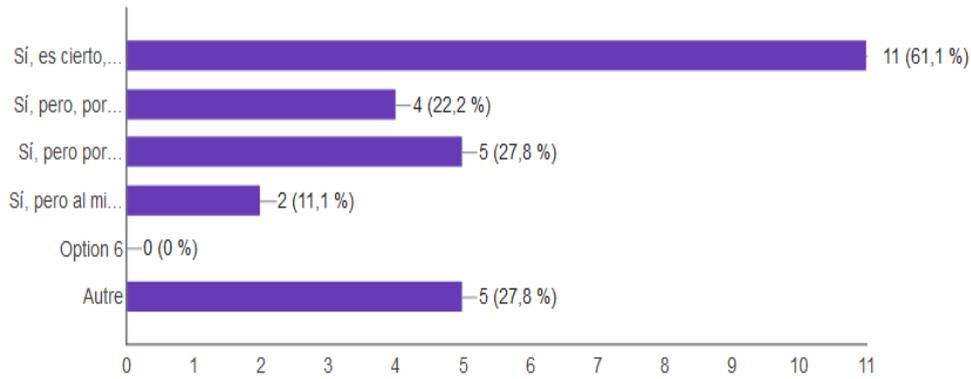


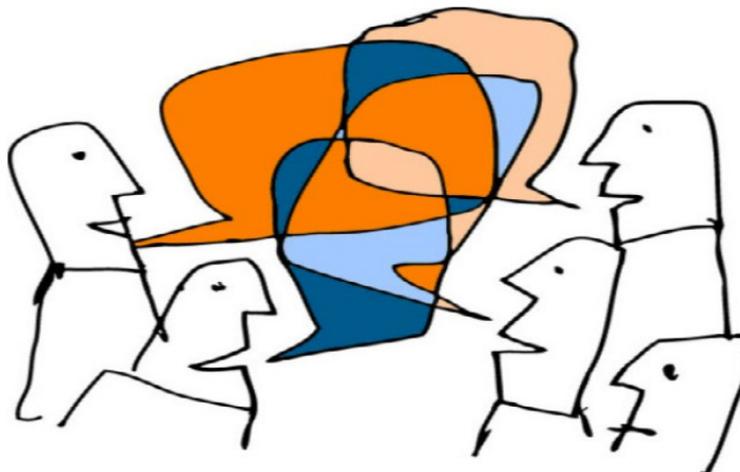
Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

5-Para argumentar durante la discusión, ¿qué expresiones usarías más a menudo?

(18 réponses)



No olvides que se trata de una conversación informal.



6-Para demostrar que compartes el punto de vista de tu interlocutor, ¿qué dirías?

(18 réponses)

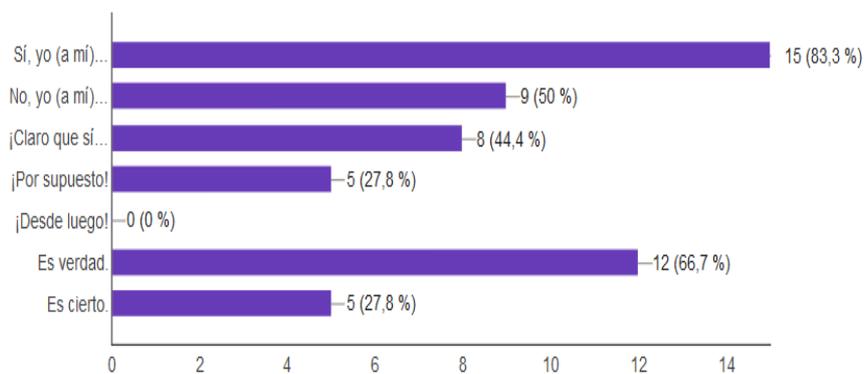
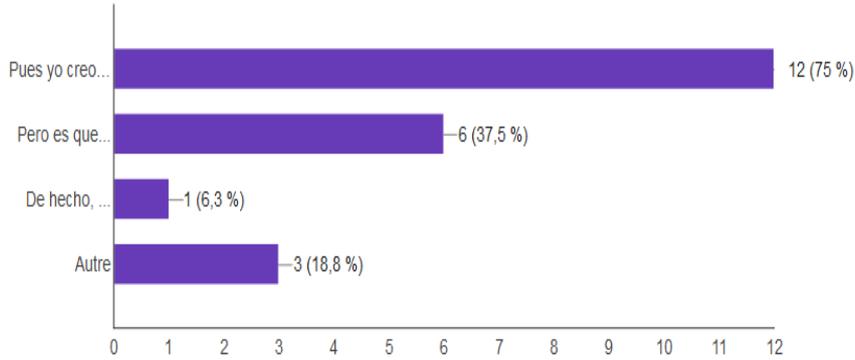


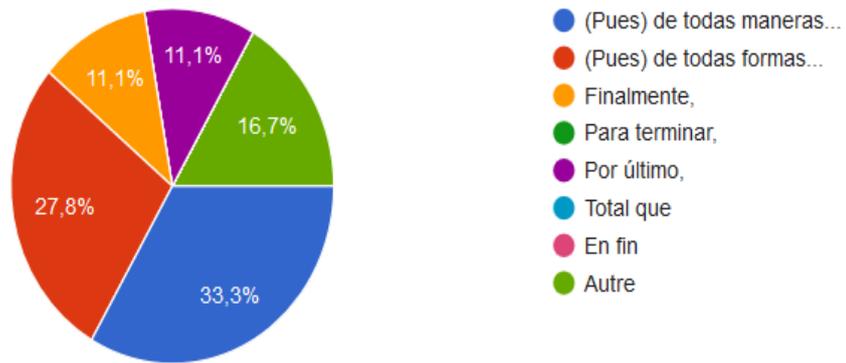
Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

7-Para expresar una opinión diferente de la de tu interlocutor, ¿qué expresiones utilizarías más a menudo?

(16 réponses)



8-¿Qué dirías para terminar la argumentación? (18 réponses)



9-¿Qué dirías para terminar la conversación? (18 réponses)

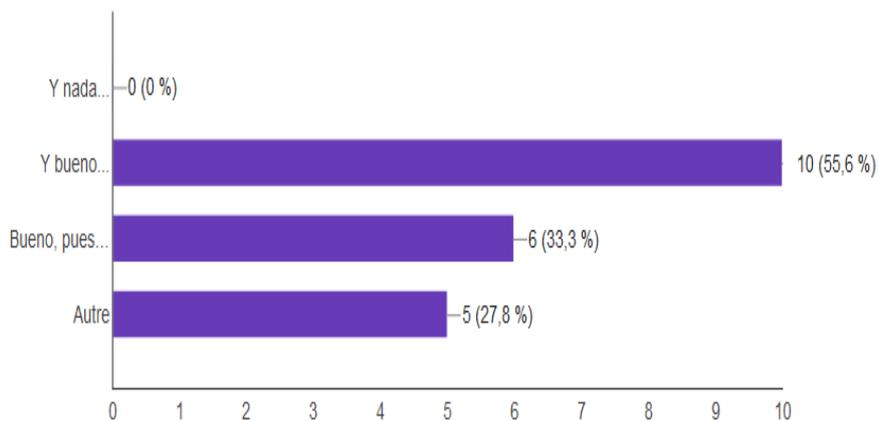
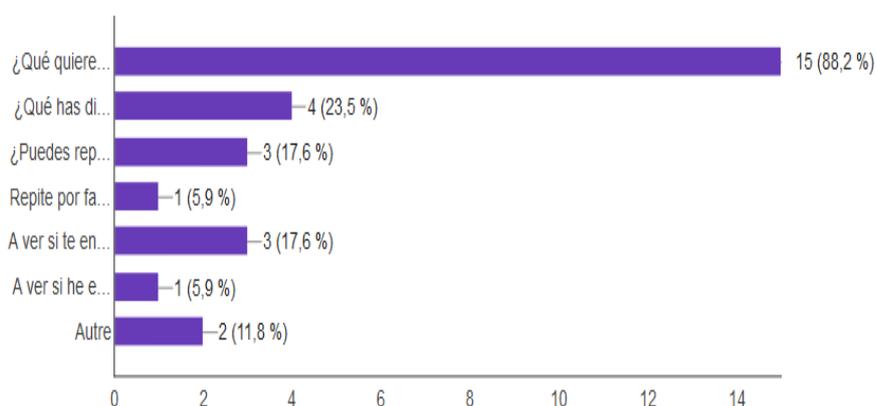


Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

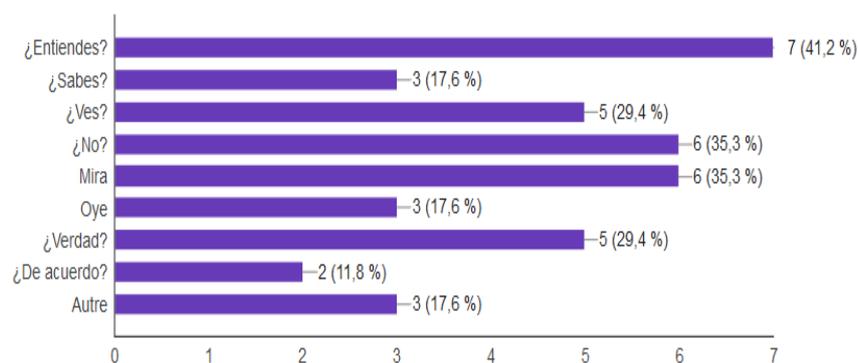
10-Para pedir precisiones, ¿qué expresiones utilizarías más a menudo?

(17 réponses)



11-Para controlar la atención de tu interlocutor, ¿cuál(es) de estas expresiones usarías más a menudo?

(17 réponses)



12-Si interrumpes a la persona con quien estás hablando y no había terminado su idea, ¿qué vas a decir? Puedes escoger más de una opción.

(18 réponses)

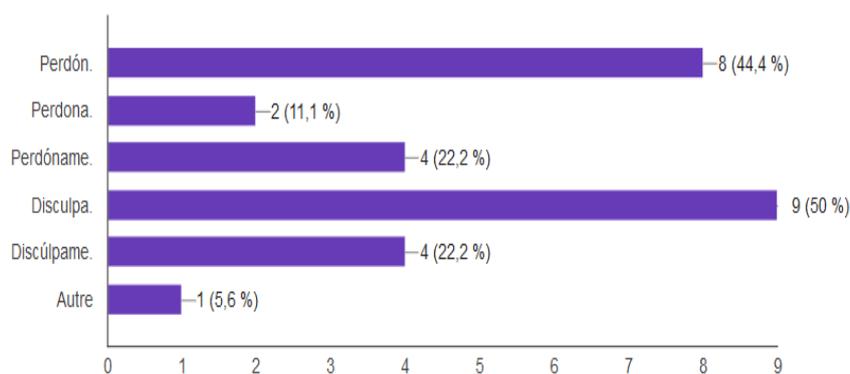
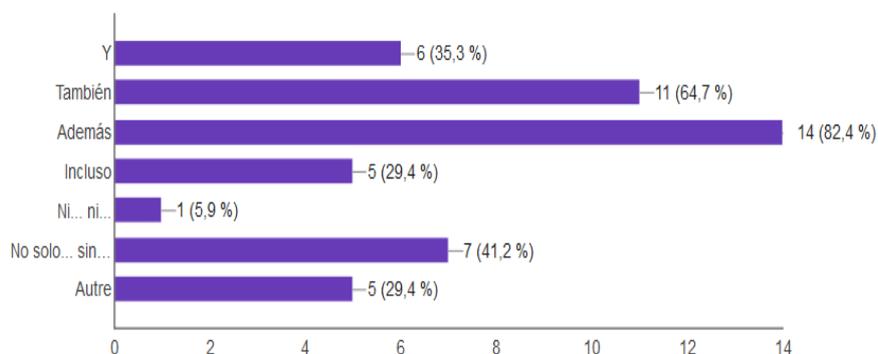


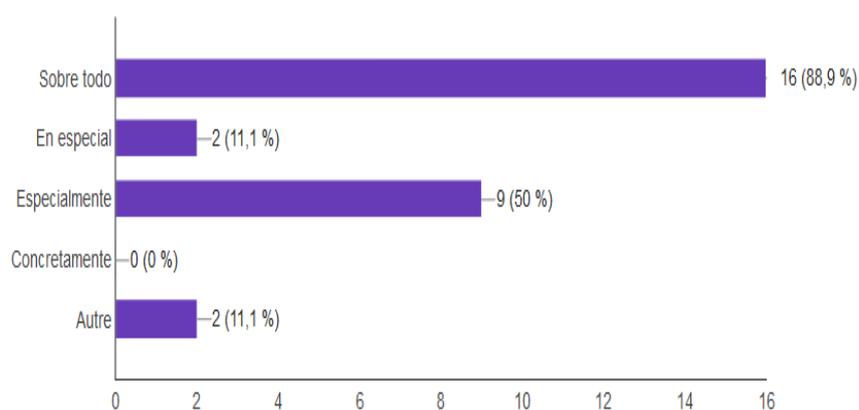
Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

13-¿Cuál(es) de estas expresiones usarías para añadir una idea en una conversación?

(17 respuestas)



14-¿Qué dirías para insistir en una idea? (18 respuestas)



15-En general, ¿cómo expresas la consecuencia en una discusión? (18 respuestas)

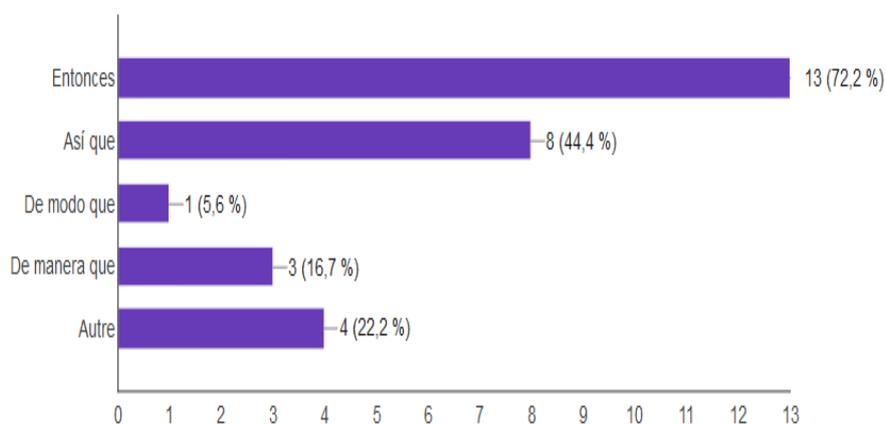
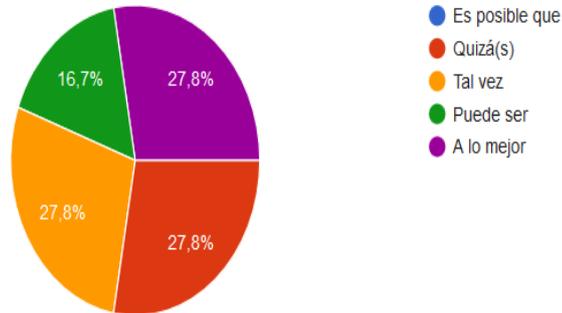
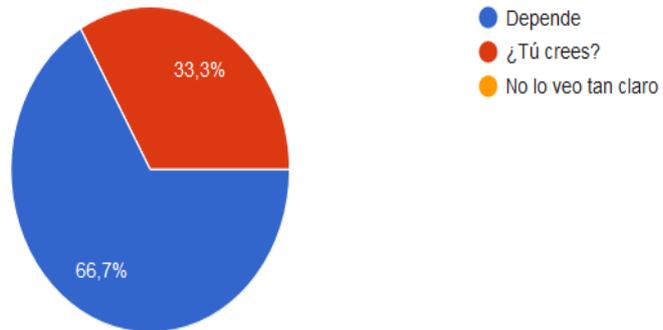


Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

16-Cuando estás hablando con alguien y quieres expresar una posibilidad, ¿cuál(es) de estas expresiones sueles usar?
(18 réponses)



17-¿Qué dirías para expresar escepticismo? (18 réponses)



18-¿Cómo expresas la duda normalmente? (18 réponses)

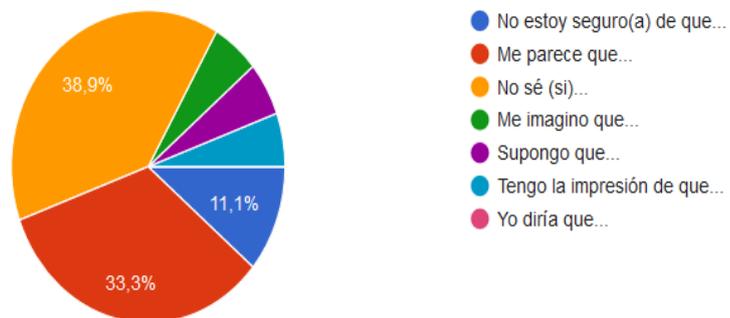
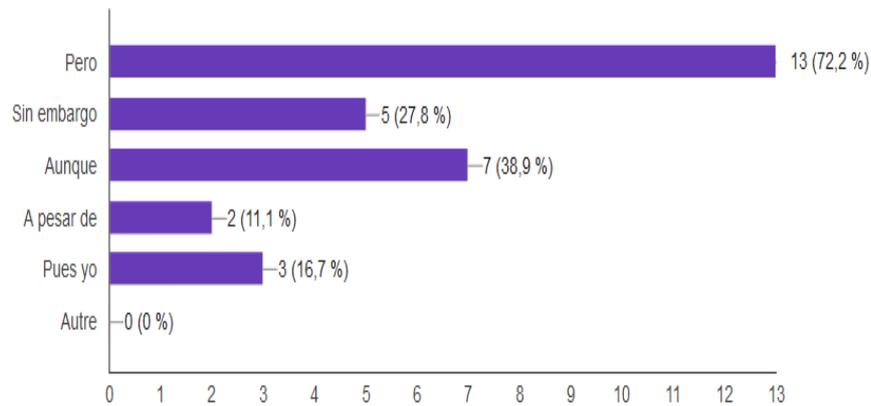


Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

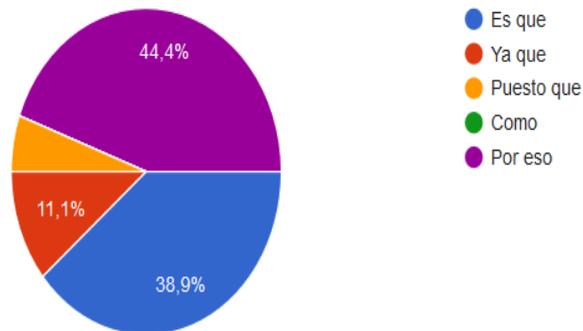
19-Para argumentar, ¿qué conector(es) sueles emplear en una conversación informal?

(18 réponses)



20-¿Qué marcador(es) prefieres usar cuando quieres justificar lo que acabas de decir?

(18 réponses)



21-¿Qué dices cuando necesitas reformular una idea? (18 réponses)

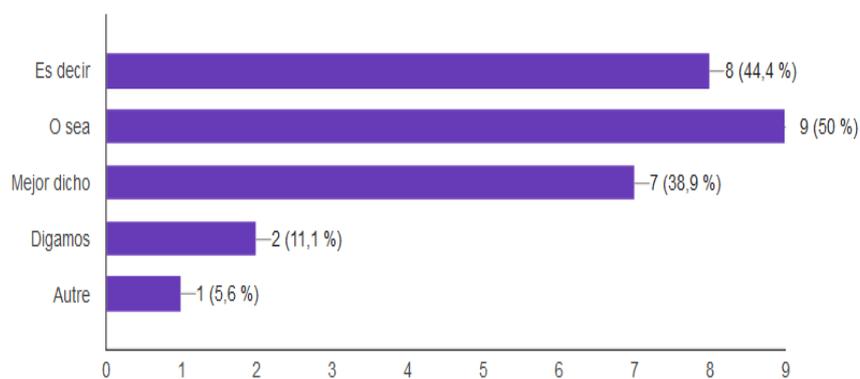
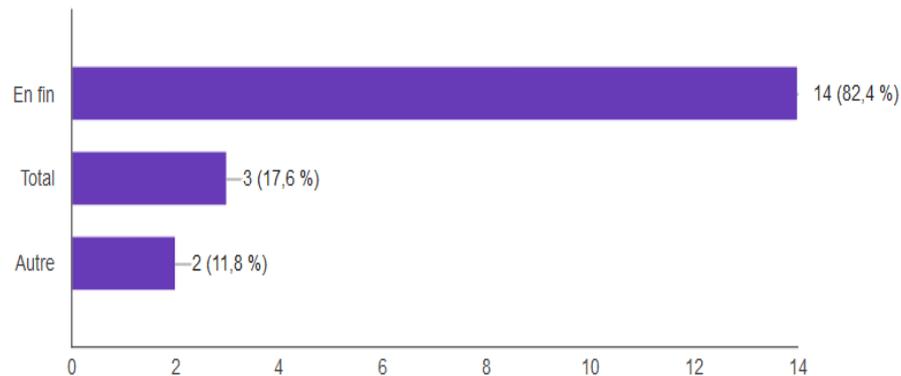


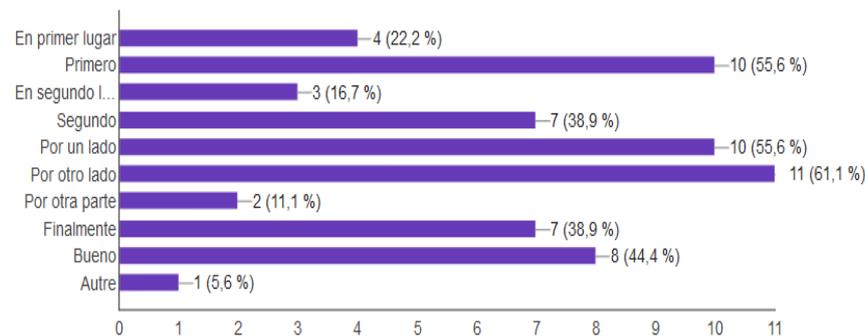
Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

22-¿Cómo resumirías tu idea? (17 réponses)



23-¿Cuál(es) de estas expresiones utilizas para organizar tus ideas cuando estás conversando?

(18 réponses)



¡Gracias por tu ayuda!

Tabla 9. Cuestionario sobre el uso de los marcadores discursivos (continuación)

Es importante precisar que las respuestas más populares no siempre coinciden con los resultados obtenidos mediante los corpus lingüísticos y el análisis del banco de conversaciones. Pensamos que estas discrepancias se deben al contexto en el que se realizó la encuesta –exclusivamente en el ámbito universitario–, a la formulación de las preguntas, la finalidad del sondeo y la falta de flexibilidad a la hora de seleccionar algunas de las respuestas. En efecto, ya que el objetivo era identificar las expresiones más frecuentes en un contexto de conversación informal, no es de sorprender que ciertos MD, como por ejemplo *¿entiendes?*, formen parte de las respuestas más populares, pues

su función –llamar la atención del interlocutor– parece mucho más explícita que la de otras expresiones, como *¿no?* Además, al compilar los datos los resultados obtenidos en 5 de las 23 preguntas revelaron que el cuestionario interactivo (diseñado en Google Drive) no siempre permitió que los participantes escogieran más de una opción para responder a las preguntas 8, 16, 17, 18 y 20, lo cual impide confirmar las estadísticas previamente recolectadas, pues no se garantiza del todo la diversidad lingüística para valorar las distintas funciones discursivas correspondientes a esas 5 preguntas. Dado el carácter abierto del cuestionario, y la formulación de varias respuestas, los resultados no servirán para confirmar todos los datos que han posibilitado a la creación del repertorio, sino más bien para ilustrar, de manera general, la diversidad lingüística que caracteriza al español y presentar las principales tendencias observadas tras haber compilado las respuestas de 18 participantes provenientes de 6 países de habla hispana diferentes.

4.5 Selección de los MD en función del criterio de frecuencia

Un aspecto interesante que revela la selección de los MD es que a la hora de interactuar de manera espontánea, se disminuye la riqueza léxica para privilegiar la eficacia comunicativa. En efecto, los instrumentos utilizados para confeccionar la lista de los MD confirman que en un contexto de discusión improvisada no se usan varias de las expresiones propuestas en el PCIC para "dar una opinión" y "expresar acuerdo y desacuerdo", como *a mi modo de ver* (8 casos), *tienes razón* (8 casos), *estoy a favor* (10 casos), y *¡en absoluto!* (33 casos) (Instituto Cervantes 2006: 192-193, 198-203 de los niveles B1-B2, CREA), y se opta más bien por estructuras más sencillas y frecuentes, como *sí, pero* (721 casos) y *yo creo que* (3510 casos) (CREA). Entre las numerosas opciones que se hallan en el PCIC para negociar el turno de palabra –interrumpir al interlocutor, "conceder la palabra", "indicar que se desea continuar el discurso" y "concluir el relato" (Instituto Cervantes 2006: 272-274 de los niveles B1-B2)– no todas las expresiones propuestas para recuperar el turno de palabra e interrumpir al interlocutor han sido consideradas, para ceñir la lista a los MD más usuales y naturales. Puesto que *un momento*, *¿puedo decir una cosa?* (1 caso) y *perdona que te interrumpa* (1 caso) aparecen en muy pocos documentos del CREA, hemos restringido esta categoría de la interacción oral a estos seis elementos más frecuentes para todos los niveles de la formación (A1-B2): *sí, y...; sí pero...; no, porque...; yo creo que...; espera un momento y un minuto, por favor.*

En cuanto a la cortesía verbal, las excusas menos empleadas como *perdóname* (16 casos), *disculpa* (2 casos) y *discúlpame* (ningún caso CREA) tampoco aparecen en el inventario de los MD que proponemos. El análisis realizado gracias a los diccionarios, los corpus lingüísticos y las conversaciones en internet muestran que cuando se pide disculpas durante el intercambio oral por haber interrumpido al interlocutor sin que haya terminado su turno de palabra, lo más común es que este siga con su idea sin reaccionar a las excusas formuladas. Por tanto, las expresiones propuestas por el Instituto Cervantes, como *no importa*, *no pasa nada*, *no es nada*, *no te preocupes* y *es culpa mía* formarán parte del léxico receptivo del alumno, por lo que no figuran en nuestro inventario.

Finalmente, una de las contribuciones más significativas de los diccionarios de los MD y los corpus lingüísticos es la distinción entre las estructuras discursivas propias al registro formal e informal y a la lengua escrita y hablada. A modo de ejemplo, podemos ver el uso de los MD para expresar consecuencia. Puesto que *en consecuencia* forma parte del registro formal y su uso es más común en textos escritos, según Fuentes Rodríguez (2010: 124) y Briz *et al.* (2008), hemos ceñido esta sección de nuestra lista a tres expresiones –*entonces*, *así que* y *de modo que*–, además de eliminar varios otros elementos que, si bien su utilización puede parecer evidente, no han obtenido un porcentaje alto una vez han sido confrontados con los corpus. Es el caso de los organizativos *por un lado* (61 casos) y *por una parte* (29 casos), que no se emplean de manera constante en un contexto de discusión informal en comparación con *por otro lado* (265 casos) y *por otra parte* (212 casos) (CREA).

Además de los criterios descritos hasta ahora, no hay que olvidar que el repertorio se dirige a los estudiantes de los niveles básicos e intermedios (A1-B2). Por otra parte, es importante precisar que se han considerado los objetivos comunicativos en cada uno de estos niveles: la descripción personal en los niveles A1-A2, y la expresión de la opinión y la argumentación en los niveles B1-B2 (Consejo de Europa 2002: 26). Como precisa Meléndez Quero (2010: 609), el objetivo no es presentar una lista exhaustiva de todos los MD disponibles para cada uno de estos niveles. Por lo tanto, se trata de un documento de referencia, que los presenta por orden de frecuencia, de manera que se refleje la diversidad lingüística de diecinueve países hispanohablantes y que la información quepa en dos hojas para facilitar su utilización en clase (anexo 1). De este modo, al alumno y al docente del nivel B1 les resultará fácil comprender que, por ejemplo, a la hora de expresar posibilidad, *quizá(s)* se utiliza más que *es posible*, *tal*

vez y puede ser. Además, la integración de los contenidos interaccionales a nivel curricular se ve facilitada, puesto que el repertorio toma en cuenta la progresión del alumno. Se asegura, entonces, la transición y la coherencia entre cada uno de los cursos que engloban la formación al precisar que el estudiante intermedio debería haber aprendido *quizá(s), es posible y puede ser* en las dos etapas iniciales de su aprendizaje, y que en el nivel B1, será posible prever el estudio de *tal vez*, mientras que en el nivel B2 los aprendices podrán seguir progresando utilizando *a lo mejor*. En este sentido se respeta el criterio de gradación señalado por Martí Sánchez y Fernández Gómiz (2013: 13), según el cual los alumnos principiantes deben estar en contacto con los MD más generales y cuya correspondencia existe en otros contextos lingüísticos.

Si bien este equilibrio entre las diferentes fases del aprendizaje respeta las recomendaciones del MCER, del PCIC y el criterio de frecuencia, consideramos que ciertos MD no siempre se adecúan al contexto y a las necesidades de los alumnos. En efecto, como explica Meléndez Quero (2010: 606) la L1 de los alumnos francófonos hace que puedan tener cierta facilidad o experimentar dificultades a la hora de interactuar en español. El repertorio interaccional considera igualmente esta característica de la clientela estudiantil a la cual va dirigido. A modo de ejemplo, mencionaremos el caso de *exacto* y *exactamente* que, según el PCIC (Instituto Cervantes 2006: 193), forma parte de los contenidos de aprendizaje del nivel C1 para que los estudiantes puedan demostrar su comprensión, aprobación y desaprobación. No obstante, en comparación con *por supuesto* y *desde luego* –ambas expresiones previstas para el nivel B2– *exacto* y *exactamente* resultarán ser mucho más intuitivos y naturales para el estudiante francófono, ya que se parecen a *exact* y *exactement* en francés, lo cual no es el caso de *bien sûr* y *bien entendu*. En consecuencia, es posible afirmar que el repertorio respeta el criterio de facilidad (Alonso 2012b: 34). Aunque deberían presentarse en el nivel avanzado, hemos adaptado²⁸ nuestra lista a la realidad del alumno francófono y hemos incluido *exacto* en las expresiones del nivel A2 y *exactamente* en las del nivel B1.

²⁸ El carácter flexible del repertorio interaccional es un elemento clave que busca garantizar su adaptación en función del contexto de enseñanza en el que se emplee. A modo de ejemplo, el trabajo de Martín Sánchez (2007: 410-412) realizado con aprendices italianos ha mostrado que es común que los estudiantes interpreten las expresiones que sirven para llamar la atención del interlocutor, como *¿no?*, *¿sí?* y *¿verdad?* como preguntas directas a las que es necesario responder, lo cual ocasiona la interrupción de la discusión. En este sentido, sería posible adaptar ciertos elementos de la lista de los contenidos interaccionales para proporcionar más recursos que enmarquen esta dimensión de la interacción oral, de modo que los MD respondan más a los hábitos conversacionales de los alumnos italianos.

Esta situación plantea el problema que presenta la enseñanza de los MD en los niveles iniciales. Coincidimos con la posición de Meléndez Quero (2010: 608), según la cual los principiantes deben estar en contacto con diferentes estrategias interaccionales desde las primeras etapas de la formación para crear hábitos conversacionales. En cuanto a las unidades asociadas al nivel coloquial, que según el mismo autor, deberían limitarse al nivel superior para insistir en la variedad estándar del español en las primeras partes de la formación, estimamos que al limitar el repertorio a un registro neutro e informal, se ha superado esta dificultad. Además, consideramos que es importante que el estudiante esté en contacto con la diversidad lingüística a lo largo de su formación. Por ello, hemos complementado las orientaciones del PCIC que recomiendan el aprendizaje de la expresión *vale* a la hora de mostrar su comprensión y aprobación. En el nivel B2 el repertorio interaccional incluye las variaciones *dale* y *sale* para que el aprendiz se familiarice con otros MD propios de Argentina y México.

Otra característica del repertorio es su organización, que cumple en cierto modo la función de criterio de selección, puesto que se compone de tres secciones precisas para cada uno de los niveles, que enumeran los recursos más útiles y frecuentes en cada una de las etapas de la conversación (anexo 1): la primera ilustra el desarrollo de la conversación, la segunda presenta una serie de MD y la tercera completa la lista de las unidades discursivas proponiendo asimismo recursos funcionales y pragmáticos. Un aspecto importante, para facilitar la comprensión del documento y su aplicación en clase, es el empleo de una terminología sencilla y asequible. De ahí la adopción de las etiquetas *expresiones útiles* y *estrategias de comunicación* para presentar los recursos indispensables para el desarrollo de un intercambio oral, colaborativo y fluido. Además de ofrecer diferentes tipos de herramientas discursivas existentes en la clasificación de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999), como los ordenadores, reformulativos, justificativos y explicativos por citar solo algunos (Fuentes 2010: 537), el inventario interaccional proporciona opciones para facilitar el desarrollo de la conversación y prevé una serie de recursos útiles para asegurar el carácter cooperativo del ejercicio interactivo y evitar los silencios. En efecto, si bien parece evidente en L1, nuestras experiencias han mostrado que los estudiantes no saben necesariamente cómo iniciar la conversación ni cómo terminarla (cf. 8.2). Nuestro objetivo es acompañar al aprendiz para facilitar la realización de la tarea, identificando los aspectos de la conversación que generan las dificultades e interrumpen la discusión. Por tanto, proponemos una serie de

convenciones frecuentes para superar los retos que plantean el inicio de la discusión, su desarrollo, la propuesta de los temas, los turnos de palabra y el cierre.

Como se puede ver en la siguiente tabla y en el anexo 1²⁹, el repertorio interaccional ilustra los recursos necesarios para desarrollar las habilidades conversacionales (cf. las tablas 3 y 4) descritas por Galaczi (2008) y May (2011). Propone, pues, una serie de herramientas lingüísticas, sociolingüísticas, funcionales, discursivas, interaccionales y estratégicas para que el alumno muestre sus competencias interaccionales, como por ejemplo 1) indicar que está escuchando de manera activa a su colega, 2) interactuar mostrando iniciativa, cooperando y aportando información significativa para el desarrollo de la conversación, y 3) perseverar, recurriendo a diferentes estrategias de evitación y compensación. El repertorio ofrece, por consiguiente, pistas concluyentes para determinar qué criterios de evaluación (cf. 7.1.3) permitirán valorar estas capacidades conversacionales. En este sentido, contribuye a asegurar el nivel de coherencia del proceso de evaluación aportando respuestas útiles para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la interacción oral en la clase de ELE, siempre que su estudio se haga de manera progresiva y continua. En efecto, es importante que se inscriba dentro de un proceso de aprendizaje que prevea diferentes etapas para que el aprendiz se familiarice con los MD, y tenga la oportunidad de adquirirlos mediante ejercicios formativos antes de participar en actividades sumativas (Corral Esteve 2009: 2-16, Fuentes Rodríguez 2010: 692, 731-733, Cierra Tejada 2012: 39-40).

De modo general, las tres fases del proceso de selección de los MD del repertorio interaccional han permitido precisar las categorías más pertinentes para la clase de ELE y eliminar secciones, que aunque parecen útiles para la interacción oral, como "expresar certeza" e "introducir un nuevo tema" (Instituto Cervantes 2006: 204 y 274 en los niveles B1-B2), no parecen ser tan comunes en contextos de comunicación informal. Por consiguiente, estructuras como *estoy seguro(a) de que; estoy convencido(a) de que; es evidente que; es obvio que; a propósito de; en cuanto a y en relación con* no han sido consideradas en el repertorio para insistir en las categorías discursivas más empleadas por los hablantes nativos (Instituto Cervantes 2006: 204-205 y 274 en los niveles B1-B2). Pensamos que esas y otras expresiones podrán formar

²⁹ Si las tablas 10-13 indican todos los MD que forman parte del repertorio interaccional, el anexo 1 presenta una síntesis dirigida al docente y a los aprendices.

parte de los niveles superiores (C1-C2), por ser menos frecuentes en una situación comunicativa real. Además, esta decisión se inspira en el trabajo de Borzi (2014), realizado a partir de encuestas grabadas en Buenos Aires en dos momentos (1960 y 2012) para identificar las diferencias más significativas entre ambas épocas. Borzi (2014: 38-39) establece que entre los 1530 MD repertoriados en dicha ciudad los más frecuentes son *eh, bueno, entonces, este, claro, es decir, o sea, por ejemplo, en realidad, además y después*.

Con todo, el repertorio interaccional muestra las unidades discursivas más generales y frecuentes e identifica las más ‘útiles’, tiene en cuenta al alumno al que va dirigido y el contexto pedagógico que caracteriza esta investigación.

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A1)	
Inicio	
• saludar	<i>hola, ¿qué tal?; hola, ¿cómo estás?; buenos días; buenas tardes</i>
• conceder la palabra	<i>por favor; ¿quieres empezar?; tú primero, por favor</i>
Desarrollo	
• escuchar	<u>Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación</u> <i>sí; ¡muy bien!; no</i> <u>Demostrar tu interés en la conversación</u> <i>es (un poco, bastante, muy) importante; es difícil; es bonito; es normal; es interesante</i>
• hablar e interactuar	<u>Expresar acuerdo y desacuerdo</u> <i>sí, es verdad; no, no es verdad; sí, yo (a mí) también; no, yo (a mí) tampoco</i> <u>Argumentar y dar una opinión</u> <i>sí, pero...; no, porque...; yo creo que...</i> <u>Expresar escepticismo</u> <i>no sé (si)...; depende</i> <u>Expresar posibilidad</u> <i>quizá(s); es posible</i>
Marcadores discursivos	
• añadir una idea	<i>y; también; tampoco</i>
• especificar	<i>por ejemplo</i>
• argumentar	<i>Pero</i>
• justificar	<i>Porque</i>
Estrategias conversacionales	
• cooperar	<u>Pedir ayuda</u> <i>¿cómo se dice?; ¿qué significa?; ¿qué quiere decir...?</i> <u>Pedir precisiones</u> <i>¿puedes repetir?</i>
• evitar los silencios	<i>un momento; espera un minuto; no recuerdo cómo se dice...</i>
• controlar la atención del interlocutor	<i>¿no?; ¿eh?</i>
• interrumpir	<i>sí, pero...; sí, y...; no, porque...; yo creo que...; espera, un momento; un minuto, por favor</i>
• disculparse	<i>Perdón</i>
• mantener la fluidez	<i>usar palabras generales y verbos frecuentes, reformular la frase, usar sinónimos y autocorregirse</i>
Final	
• terminar la conversación	<i>bueno, pues nada más; bueno, pues eso</i>
• agradecer	<i>gracias por la conversación; gracias por tu ayuda; gracias a ti; no hay de qué</i>
• despedirse	<i>adiós; hasta luego; hasta la próxima; hasta pronto</i>

Tabla 10. El repertorio interaccional (A1)

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A2)	
Inicio	
• saludar	<i>hola, ¿qué tal?; hola, ¿cómo estás?; buenos días; buenas tardes</i>
• conceder la palabra	<i>por favor; ¿quieres empezar?; tú primero, por favor; ¿puedo comenzar?</i>
Desarrollo	
• escuchar	<p><u>Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación</u> <i>sí; no; claro; exacto; muy bien; está bien; vale</i></p> <p><u>Demostrar tu interés en la conversación</u> <i>ajá; ¿ah sí?; qué bien; perfecto; qué bonito; qué horror; estupendo; (es) increíble; qué difícil; qué interesante; es (un poco, bastante, muy) importante; es difícil; es bonito; es normal; es interesante</i></p>
• hablar e interactuar	<p><u>Dar una opinión</u> <i>yo creo que...; para mí, ...</i></p> <p><u>Expresar acuerdo y desacuerdo</u> <i>sí, yo (a mí) también; no, yo (a mí) tampoco; (no) es verdad; (no) es cierto</i></p> <p><u>Argumentar</u> <i>sí, pero...; no, porque...; yo creo que...</i></p> <p><u>Expresar escepticismo</u> <i>no sé (si)...; depende; depende, ¿no?</i></p> <p><u>Expresar posibilidad</u> <i>quizá(s); es posible; puede ser</i></p>
Marcadores discursivos	
• añadir una idea	<i>y; también; tampoco</i>
• especificar	<i>por ejemplo</i>
• expresar la consecuencia	<i>por eso; entonces</i>
• argumentar	<i>Pero</i>
• justificar	<i>Porque</i>
• organizar ideas	<i>primero; después; luego; por último</i>
Estrategias conversacionales	
• cooperar	<p><u>pedir ayuda</u> <i>¿cómo se dice?; ¿qué significa?; ¿qué quiere decir...?</i></p> <p><u>pedir precisiones</u> <i>¿puedes repetir?</i></p>
• evitar los silencios	<i>un momento; espera un minuto/segundo; no recuerdo cómo se dice...; no estoy seguro(a)...</i>
• controlar la atención del interlocutor	<i>¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; mira (mire); oye (oiga)</i>
• interrumpir	<i>sí, pero...; sí, y...; no, porque...; yo creo que...; espera, un momento; un minuto, por favor</i>
• disculparse	<i>perdón; perdona</i>
• mantener la fluidez	<i>usar palabras generales y verbos frecuentes, reformular la frase, usar sinónimos y autocorregirse</i>
Final	
• terminar la conversación	<i>bueno, pues nada más; bueno, pues eso</i>
• agradecer	<i>gracias por la conversación; gracias por tu ayuda; gracias a ti; no hay de qué</i>
• despedirse	<i>adiós (chao); hasta luego; hasta la próxima; hasta pronto</i>

Tabla 11. El repertorio interaccional (A2)

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B1)	
Inicio	
• saludar	<i>hola, ¿qué tal (estás)?; hola, ¿cómo estás?; buenos días; buenas tardes</i>
• pedir la opinión del interlocutor	<i>¿consideras que...?; ¿qué piensas de...?; ¿te parece que...?</i>
• conceder la palabra	<i>por favor; ¿quieres empezar?; tú primero, por favor; ¿puedo comenzar?</i>
Desarrollo	
• escuchar	<p>Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación <i>sí; no; claro; exactamente; exacto; muy bien; está bien; así es; vale</i></p> <p>Demostrar tu interés en la conversación <i>ajá; ¿ah sí?; qué bien; perfecto; qué bonito; qué horror; estupendo; (es) increíble; qué pena; qué lástima; es impresionante; es fantástico; qué suerte; genial; qué difícil; qué interesante; es (un poco, bastante, muy) importante; es difícil; es bonito; es normal; es interesante</i></p>
• hablar e interactuar	<p><u>Dar una opinión</u> <i>yo creo que...; yo pienso que; para mí...; a mí me parece que...; en mi opinión</i></p> <p><u>Expresar acuerdo y desacuerdo</u> <i>pero es que...; pues sí (no); de hecho...; sí, yo (a mí) también; no, yo (a mí) tampoco; (no) es verdad; (no) es cierto</i></p> <p><u>Argumentar</u> <i>sí, pero...; no, porque...; yo creo que...; ...pero, al mismo tiempo...; es cierto, pero...; ...pero, por otro lado...; pero, por otra parte...</i></p> <p><u>Expresar duda y escepticismo</u> <i>no sé (si)...; supongo que; no estoy seguro(a) de que...; depende; depende, ¿no?; me parece que...; ¿tú crees?</i></p> <p><u>Expresar posibilidad</u> <i>quizá(s); es posible; tal vez; puede ser</i></p>
Marcadores discursivos	
• añadir una idea	<i>u; también; tampoco</i>
• insistir en una idea	<i>sobre todo; especialmente</i>
• especificar	<i>por ejemplo</i>
• expresar la consecuencia	<i>entonces; por eso; así que</i>
• argumentar	<i>pero; aunque; sin embargo</i>
• justificar	<i>porque; es que; como</i>
• organizar ideas	<i>primero; después; luego; por último</i>
• contrastar ideas	<i>mientras que</i>
• reformular	<i>es decir</i>
• resumir	<i>en fin; total</i>
Estrategias conversacionales	
• cooperar	<p><u>Pedir ayuda</u> <i>¿cómo se dice?; ¿qué significa?; ¿qué quiere decir...?; ¿sabes cómo se dice...?</i></p> <p><u>ofrecer ayuda</u> <i>¿quieres decir que...?; ¿estás diciendo que...?; ¿estás buscando un verbo?</i></p> <p><u>pedir precisiones</u> <i>no sé si entiendo bien; ¿qué quieres decir?; ¿cómo?; ¿qué has dicho (dijiste)?; ¿puedes repetir?; repite por favor; a ver si te entiendo bien...; a ver si he entendido (entendi) bien...</i></p>
• evitar los silencios	<i>un momento; espera un minuto/segundo; no recuerdo cómo se dice...; no estoy seguro(a)...; ¿cómo te explicaría?</i>
• controlar la atención del interlocutor	<i>¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; mira (mire); oye (oiga); ¿de acuerdo?; ¿sabes?</i>
• Interrumpir	<i>sí, pero...; sí, y...; no, porque...; yo creo que...; espera, un momento; un minuto, por favor</i>
•Disculparse	<i>perdón; perdona</i>
•mantener la fluidez	usar palabras generales y verbos frecuentes, reformular la frase, usar sinónimos y autocorregirse
Final	
•terminar la conversación	<i>bueno, pues nada más; bueno, pues eso</i>
•agradecer	<i>gracias por la conversación; gracias por tu ayuda; gracias a ti; no hay de qué</i>
•despedirse	<i>adiós; hasta luego; hasta la próxima; hasta pronto</i>

Tabla 12. El repertorio interaccional (B1)

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B2)	
Inicio	
• saludar	<i>hola, ¿qué tal (estás)?; hola, ¿cómo estás?; buenos días, buenas tardes</i>
• pedir la opinión del interlocutor	<i>¿consideras que...?; ¿estás de acuerdo con?; ¿qué piensas de...?; ¿te parece que...?</i>
• conceder la palabra	<i>por favor; ¿quieres empezar?; tú primero, por favor; ¿puedo comenzar?</i>
Desarrollo	
• escuchar	<u>Demstrar tu comprensión, aprobación y desaprobación</u> <i>sí; no; claro; exactamente; exacto; muy bien; está bien; así es; ya; correcto; vale/dale/sale</i> <u>Demstrar tu interés en la conversación</u> <i>ajá; ¿ah sí?; qué bien; perfecto; qué bonito(a); qué horror; estupendo; (es) increíble; qué pena; qué lástima; es impresionante; es fantástico; qué suerte; genial; qué difícil; ¡qué interesante!, es (un poco, bastante, muy) importante, es difícil, es bonito, es normal, es interesante</i>
• hablar e interactuar	<u>Dar una opinión</u> <i>yo creo que...; yo pienso que; para mí...; a mí me parece que...; en mi opinión, se debería...; está bien que</i> <u>Expresar acuerdo y desacuerdo</u> <i>pero es que...; por supuesto; pues sí (no); desde luego, de hecho...; sí, yo (a mí) también; no, yo (a mí) tampoco; (no) es verdad;; (no) es cierto; claro que sí (no)</i> <u>Argumentar</u> <i>sí, pero...; no, porque...; yo creo que...; ...pero, al mismo tiempo...; es cierto, pero...; ...pero, por otro lado...; pero, por otra parte...</i> <u>Expresar duda y escepticismo</u> <i>no sé (si)...; supongo que...; me imagino que...; yo diría que...; no estoy seguro(a) de que...; depende; depende, ¿no (crees)?; me parece que...; ¿tú crees?; tengo la impresión de que...; no lo veo tan claro</i> <u>Expresar posibilidad</u> <i>quizá(s); es posible; tal vez; a lo mejor; igual; puede ser</i>
Marcadores discursivos	
• añadir una idea	<i>y; también; tampoco; además; incluso; no solo..., sino también; ni... ni...</i>
• insistir en una idea	<i>sobre todo; especialmente; concretamente; en especial</i>
• especificar	<i>por ejemplo</i>
• expresar la consecuencia	<i>entonces; por eso; así que; de manera (modo) que</i>
• argumentar	<i>pero; aunque; sin embargo; a pesar de (que); pues yo...</i>
• justificar	<i>porque; es que; como; ya que; puesto que</i>
• organizar ideas	<i>primero; en primer lugar; segundo; en segundo lugar; después; luego; por otro lado; por otra parte; bueno; finalmente; por último</i>
• contrastar ideas	<i>mientras que</i>
• reformular	<i>es decir; o sea; mejor dicho</i>
• resumir	<i>en fin; total</i>
Estrategias conversacionales	
• cooperar	<u>Pedir ayuda</u> <i>¿cómo se dice?; ¿qué significa?; ¿qué quiere decir...?; ¿sabes cómo se dice...?</i> <u>Ofrecer ayuda</u> <i>¿quieres decir que...?; ¿estás diciendo que...?; ¿estás buscando una palabra/ un verbo?</i> <u>Pedir precisiones</u> <i>no sé si entiendo bien; ¿qué quieres decir?; ¿cómo?; ¿qué has dicho (dijiste)?; ¿puedes repetir?; repite por favor; a ver si te entiendo bien...; a ver si he entendido (entendí) bien...</i>
• evitar los silencios	<i>un momento; espera un minuto/segundo; no recuerdo cómo se dice...; no estoy seguro(a)...; ¿cómo te explicaría?</i>
• controlar la atención del interlocutor	<i>¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; mira (mire); oye (oiga); ¿de acuerdo?; ¿sabes?; ¿ves?; ¿entiendes?</i>
• interrumpir	<i>sí, pero...; sí, y...; no, porque...; yo creo que...; espera, un momento; un minuto, por favor</i>

• disculparse	<i>perdón; perdona</i>
• mantener la fluidez	usar palabras generales y verbos frecuentes, reformular la frase, usar sinónimos y autocorregirse
Final	
• terminar la conversación	<i>bueno, pues nada más; bueno, pues eso</i>
• agradecer	<i>gracias por la conversación; gracias por tu(su) ayuda; gracias a ti; no hay de qué</i>
• despedirse	<i>adiós; hasta luego; hasta la próxima; hasta pronto</i>

Tabla 13. El repertorio interaccional (B2)

En la siguiente sección, veremos que el repertorio interaccional sirve también de punto de partida para el análisis de la interacción oral en los libros de texto más usados en la región metropolitana de Montreal.

5. La interacción oral en los libros de texto

Como es sabido, las tecnologías cada vez están más presentes en el ámbito de la educación (Poellhuber *et al.* 2012), sin embargo el libro de texto (manual de ELE) sigue siendo un documento de referencia a partir del cual se articula la programación curricular (Rodríguez Hidalgo 2013). El objetivo de esta sección es determinar cómo se presentan los contenidos interaccionales en 26 manuales usados en la región metropolitana de Montreal en los niveles A1 a B2 de diferentes centros educativos de enseñanza superior. Para el nivel colegial se estudiarán *Pensar y aprender* (Esposito 1993, 1996 y 2003), *Nuevo Ven* (Castro *et al.* 2003 y 2004, Marín *et al.* 2005), *Prisma fusión* (Equipo Prisma 2008a y 2008b), *ELE actual* (Borobio 2011a y 2011b, Borobio y Palencia 2011 y 2012), *Gente hoy* (Martín Peris y Sans Baulenas 2013 y 2014, Martín Peris *et al.* 2015) y *Vente* (Marín *et al.* 2014a, 2014b y 2015). Para el ámbito universitario se analizarán *Rumbos* (Pellettieri *et al.* 2006), *Aula internacional* (Corpas *et al.* 2013a, 2013b, 2014a y 2014b) y *Nuevo Español en Marcha* (Castro Viúdez *et al.* 2014a, 2014b y 2014c).

El propósito de este análisis es comprobar, por una parte, si en los manuales de ELE aparecen listas de MD parecidas a las del repertorio interaccional presentado. Si las hay, son analizadas para determinar si la representatividad de la lengua hablada es adecuada, si se toma en cuenta el criterio de frecuencia y si las construcciones discursivas se presentan de manera graduada, de forma que se respete el nivel del alumno. Por otra parte, el hecho de examinar los libros de texto más representativos que se emplean en la región metropolitana de Montreal permitirá apreciar el grado de validez y de coherencia (cf. 3.2.1 y 3.2.5), no en función de la enseñanza recibida y del proceso de evaluación adoptado en clase, sino más bien en cuanto a los recursos conversacionales disponibles con vistas al fomento de las habilidades interaccionales. Nuestra hipótesis es que el aprendiz podrá realizar una prueba comunicativa improvisada de carácter sumativo, cualquiera que sea su nivel, siempre que disponga de los componentes interaccionales, ya se proporcionen por el docente o estén disponibles mediante el material pedagógico usado en clase, y a condición de que las actividades preparatorias contribuyan a transmitir dichos contenidos para que se manifiesten sus capacidades interaccionales durante el examen oral. Por tanto, el manual de ELE sirve de referencia para el docente a la hora de preparar a los alumnos a conversar en español. Para ello, es esencial que las herramientas pedagógicas reflejen la especificidad de la

quinta destreza. Por último, puesto que nuestra investigación se centra en la evaluación de la interacción oral y no en el análisis del discurso propiamente dicho, la presencia de la destreza comunicacional en los manuales de ELE convalidará el análisis de las conversaciones que hemos obtenido por medio de los exámenes orales que hemos diseñado (cf. 7.1.2.1 y 8.2).

De manera más precisa, los aspectos en los que deseamos hacer hincapié en este apartado son los MD estudiados, la autenticidad de las conversaciones en los textos audio, los temas abordados en las tareas comunicativas y la calidad de la interacción que generan. Por lo que respecta a los ejercicios orales, seguiremos la clasificación de los tipos de conversación en pareja descrita en la sección 3.6.5, con el fin de distinguir las tareas capacitadoras –conversaciones controladas y semi-abiertas– de las prácticas libres. Una vez aisladas las actividades interactivas, se determinará si respetan las características de los intercambios orales auténticos y colaborativos (cf. 3.3.1.3), es decir, si posibilitan la alternancia frecuente de los turnos de palabra, si implican que los estudiantes sepan cómo iniciar y concluir la discusión, y si garantizan una escucha activa, un desarrollo imprevisto basado en la cooperación entre los interlocutores y el recurso a estrategias conversacionales.

Para facilitar la presentación del análisis hemos compilado, en un primer momento, nuestras observaciones en unas tablas (cf. 14-22). Las estructuras discursivas que aparecen en negrita permiten resaltar los MD que forman parte del repertorio interaccional presentado en el apartado 4. Por su parte, las cruces (X) señalan la ausencia de los cinco elementos que deseamos comprobar, a saber, 1) las prácticas interactivas colaborativas, 2) los temas abordados, 3) la autenticidad de los textos audio, 4) la presencia de los MD, y 5) los ejercicios de práctica para facilitar su aprendizaje.

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD	
				Presencia	Ejercicios de práctica
Nivel colegial					
<i>Pensar y aprender 1</i> (1993)	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sí</i> • <i>no</i> • <i>porque</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 45 <i>¡Vamos a conversar!</i> • p. 89 #B
<i>Pensar y aprender 2</i> (1996)	X	X	X	X	X
<i>Pensar y aprender 3</i> (2003)	X	X	X	X	X

Tabla 14. La interacción oral en *Pensar y aprender* (1-3)

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas Abordados	Autenticidad textos audio	MD			
				Presencia		Ejercicios de práctica	
Nivel colegial							
<i>Nuevo Ven 1</i> (2003)	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿cómo se dice?</i> • <i>sí, seguro</i> • <i>creo que sí</i> • <i>creo que no</i> • <i>no, seguro que no</i> • <i>¡qué rollo!</i> • <i>¡no me digas!</i> • <i>¡qué bien!</i> • <i>¡qué mala suerte!</i> • <i>¿no?</i> • <i>¿verdad?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pero</i> • <i>también</i> • <i>bueno, pues</i> • <i>pues sí</i> • <i>por ejemplo</i> • <i>¿sabes?</i> • <i>mira</i> • <i>claro</i> • <i>¿ah, sí?</i> • <i>vale</i> • <i>de acuerdo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>oye</i> • <i>es que</i> • <i>entonces</i> • <i>lo siento</i> • <i>la verdad</i> • <i>la verdad es que</i> • <i>quizás</i> • <i>oiga</i> • <i>perdone</i> • <i>perfecto mire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 107 #4 • p. 120 #1 • p. 120 #2
<i>Nuevo Ven 2</i> (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 23 #3 • p. 45 #3 • p. 51 #4 • p. 66 #6 • p. 113 #4 	<ul style="list-style-type: none"> • expresar su opinión sobre una serie de temas • llegar a un acuerdo en cuanto a la organización de un viaje • expresar su opinión sobre Andalucía • expresar su opinión sobre la 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿verdad?</i> • <i>en fin</i> • <i>sí, tienes razón</i> • <i>luego</i> • <i>pero</i> • <i>de acuerdo</i> • <i>muy bien</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>por supuesto (que sí)</i> • <i>estoy (totalmente de acuerdo) con</i> • <i>¿no?</i> • <i>¿de verdad?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>oiga</i> • <i>oye</i> • <i>aunque</i> • <i>en primer lugar</i> • <i>en segundo lugar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 23 #2 • p. 25 #3 • p. 57 #5 • p. 129 #2 • p. 165 #2 • p. 168 #1

		<ul style="list-style-type: none"> persona ideal para un puesto discusión sobre las fiestas populares 		<ul style="list-style-type: none"> <i>sí, claro</i> <i>vale</i> <i>mire</i> <i>¿qué opina usted de?</i> <i>yo pienso que</i> <i>creo que</i> <i>a mí me parece que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>también</i> <i>bueno</i> <i>¡no me digas!</i> <i>a lo mejor</i> <i>lo siento mucho</i> <i>entonces</i> <i>¡ah, sí!</i> <i>primero</i> <i>además</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>es decir</i> <i>por otra parte</i> <i>sin embargo</i> <i>incluso</i> <i>ya que</i> <i>déjeme terminar</i> <i>en efecto</i> <i>claro que no</i> 	
Nuevo Ven 3 (2005)	<ul style="list-style-type: none"> p. 17 #4 p. 49 #4 p. 53 punto de vista p. 67 #3a p. 73 tertulia 	<ul style="list-style-type: none"> las recomendaciones más importantes para estar en forma la mejor forma de evaluar el uso del móvil las sentencias poco comunes de un juez para delincuentes jóvenes la responsabilidad compartida 	X	<ul style="list-style-type: none"> <i>creo que</i> <i>pienso que</i> <i>en mi opinión</i> <i>a mí me parece que</i> <i>por un lado</i> <i>por otro</i> <i>en primer lugar</i> <i>en segundo lugar</i> <i>pero</i> <i>sin embarg</i> <i>así que</i> <i>en definitiva</i> <i>para empezar</i> <i>además</i> <i>por lo tanto</i> <i>en resumen</i> <i>por una parte</i> <i>por otra parte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>es cierto que</i> <i>es evidente que</i> <i>está claro que</i> <i>está demostrado que</i> <i>es mejor que</i> <i>estoy en contra de que</i> <i>no estoy de acuerdo con que</i> <i>es bueno que</i> <i>es interesante que</i> <i>y no es que lo diga yo, sino</i> <i>estoy de acuerdo contigo</i> <i>pero, respeto tu opinión</i> <i>es horrible que</i> <i>¿verdad?</i> <i>¿no?</i> <i>la verdad es que</i> <i>total</i> <i>bueno</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>¿alguien quiere empezar?</i> <i>¿por qué no empiezas tú?</i> <i>¿qué opinas sobre esto?</i> <i>¿cuál es tu opinión?</i> <i>¿y tú qué dices a esto?</i> <i>estoy convencido/-a de que</i> <i>para mí está muy claro que</i> <i>no cabe duda de que</i> <i>parece ser que</i> <i>yo más bien diría que</i> <i>quizá</i> <i>lo más probable es que</i> <i>según</i> <i>como dice el artículo del periódico</i> 	<ul style="list-style-type: none"> p. 33 #4

					<ul style="list-style-type: none"> • <i>por lo que dicen las estadísticas</i> • <i>pero, perdona que te interrumpa</i> • <i>pero, ¿puedo hacer un inciso?</i> • <i>lo siento, pero es mi turno de palabra</i>
--	--	--	--	--	---

Tabla 15. La interacción oral en *Nuevo Ven* (1-3)

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD				
				Presencia			Ejercicios de práctica	
Nivel colegial								
<i>Prisma fusión A1+A2</i> (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 107 #4.2 • p. 113 #1.2.2 • p. 117 #2.2 • p. 148 #1.1.2 • p. 151 #2.1.3 • p. 186 #2.4.2 • p. 190 #3.4.2 	<ul style="list-style-type: none"> • la actualidad • la rutina diaria • la forma de divertirse en España • la evolución en la consideración de las labores domésticas • las diferencias entre la escuela de antes y la de ahora • los consejos más útiles para aprender español • dar su opinión sobre una serie de normas de convivencia en la familia española 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿cómo se dice?</i> • <i>¿puedes repetir, por favor?</i> • <i>sí</i> • <i>no</i> • <i>así que</i> • <i>en segundo lugar</i> • <i>además</i> • <i>por un lado</i> • <i>por otro lado</i> • <i>es decir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>también</i> • <i>aunque</i> • <i>en definitiva</i> • <i>no, es que</i> • <i>porque</i> • <i>por una parte</i> • <i>por otra (parte)</i> • <i>finalmente</i> • <i>en resumen</i> • <i>sin embargo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>para empezar</i> • <i>primero</i> • <i>luego</i> • <i>después</i> • <i>a continuación</i> • <i>sí, claro</i> • <i>sí, por supuesto</i> • <i>sí, cómo no</i> • <i>no lo siento</i> • <i>pero</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 21 #11.2 • p. 32 #7.2.1 • p. 116 #2.1.3 • p. 117 #2.1.5 	
<i>Prisma fusión B1+B2</i> (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 14 #2.2.2 • p. 44 #4.1.2 • p. 90 #2.1.3 • p. 93 #4.2 • p. 113 #1.3.5 • p. 115 #2.2.2 	<ul style="list-style-type: none"> • las Madres de Plazo de Mayo • dar su opinión sobre la desaparición de la universidad como lugar físico • los jóvenes profesionales • seleccionar a los supervivientes 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>creo que</i> • <i>me parece que</i> • <i>seguro que</i> • <i>supongo que</i> • <i>me imagino que</i> • <i>sí, seguramente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pero</i> • <i>sin embargo</i> • <i>porque</i> • <i>ya que</i> • <i>puesto que</i> • <i>por último</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>es decir</i> • <i>en conclusión</i> • <i>a continuación</i> • <i>luego</i> • <i>después</i> • <i>más tarde</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>vale</i> • <i>¡claro que sí!</i> • <i>puede ser</i> • <i>pero, no estoy de acuerdo al cien por cien</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 61 #2.3 • p. 61 #2.3.1 • p. 63 #3.2 • p. 64 #3.4 • p. 96 #1.2.4 • p. 100 #4.1

<ul style="list-style-type: none"> • p. 118 #4.2.4 • p. 119 #5.1 • p. 131 #4.2.1 • p. 138 #2.1.4 • p. 144 #1.2.3 • p. 160 #1.3.4 • p. 167 #3.5 • p. 171 #2.1.1 • p. 173 #2.2.3 • p. 180 #1.1 • p. 190 #3.3 • p. 193 #4.5.2 • p. 200 #1.6.1 • p. 210 #1.3.2 • p. 218 #2.3 • p. 222 #1.1.1 • p. 226 #1.3 • p. 227 #2.1 • p. 230 #2.2.8 • p. 232 #3.2.1 	<p>que formen una nueva sociedad tras un desastre natural</p> <ul style="list-style-type: none"> • estar a favor o en contra de la piratería de la música • argumentar a partir de una serie de opiniones • el aburrimiento de la juventud • comentar una foto y decir cuáles son las diferencias en su ciudad respectiva • expresar su opinión sobre la seguridad social y el seguro privado • las ventajas y los inconvenientes que presenta el uso de la tableta en clase • dar su opinión sobre la importancia de la memoria histórica • dar su opinión sobre el arte • juzgar una serie de situaciones • hablar de la importancia de la familia en la vida de un individuo • el concepto de familia en diversos países del mundo • si es más fácil hablar bien o mal de alguien • discusión sobre lo que uno haría por ser famoso • el <i>spanglish</i> • las manías • los deportes • la diferencia de carácter entre las personas que viven cerca del mar y las que viven en la montaña • hábitos a la hora de preparar un viaje • anécdotas de viaje • los pros y los contras de viajar 		<ul style="list-style-type: none"> • quizá • a lo mejor • <i>¡qué raro!</i> • <i>¡qué extraño!</i> • tal vez • <i>posiblemente</i> • <i>probablemente</i> • puede (ser) que • es posible que • <i>es probable que</i> • me parece increíble • <i>está mal que</i> • <i>es una pena que</i> • es cierto que • <i>es evidente que</i> • es verdad que • <i>está claro que</i> • en primer lugar • <i>para empezar</i> • <i>por una parte</i> • en segundo/tercer lugar • además • <i>asimismo</i> • por otra parte • <i>respecto a</i> • <i>en cuanto a</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>en definitiva</i> • para terminar • para mí • <i>a mi modo de ver</i> • <i>¿tú qué crees?</i> • ¿a ti qué te parece? • <i>¿tú qué opinas?</i> • <i>¿tú qué dices?</i> • <i>¿tú cómo lo ves?</i> • <i>estoy de acuerdo con</i> • sí, claro • sí, por supuesto • <i>sí, tienes razón</i> • <i>pues yo no pienso así</i> • ¿eh? • <i>pues yo no estoy para nada de acuerdo</i> • <i>ni hablar</i> • <i>eso no es así</i> • <i>¡pero tú qué dices!</i> • <i>no tienes ni idea de lo que estás diciendo</i> • primero • segundo • <i>en consecuencia</i> • <i>por un lado</i> • por otro 	<ul style="list-style-type: none"> • entonces • finalmente • <i>por todo ello</i> • <i>en resumen</i> • <i>en definitiva</i> • <i>en suma</i> • también • incluso • <i>aun y todo</i> • a pesar de (que) • como • <i>dado que</i> • <i>a causa de (que)</i> • <i>con motivo de</i> • <i>por culpa de (que)</i> • <i>gracias a (que)</i> • <i>no porque..., sino porque</i> • <i>es por todo esto por lo que</i> • así que • <i>de ahí que</i> • <i>a fin de (que)</i> • o sea • <i>en otras palabras</i> • <i>dicho de otro modo</i> • <i>en relación con</i> • <i>referente a</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>no estoy de acuerdo</i> • <i>no lo veo bien</i> • <i>no lo veo muy claro que digamos</i> • <i>¡muy bien dicho!</i> • <i>en efecto</i> • <i>no es que lo vea mal</i> • <i>por supuesto que no!</i> • <i>estoy a favor</i> • <i>evidentemente</i> • <i>eso no tiene sentido</i> • <i>lógico</i> • <i>es indudable</i> • <i>es obvio</i> • <i>soy de la misma opinión</i> • <i>yo en eso discrepo</i> • <i>es una pena</i> • <i>es lógico</i> • <i>es normal</i> • <i>es malo</i> • <i>es probable</i> • <i>es fundamental</i> • <i>es horrible</i> • <i>es obligatorio</i> • es importante • aunque • por eso • además 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 114 #2.2
--	--	--	---	---	--	---	---

		solo <ul style="list-style-type: none"> • los motivos por los cuales uno viaja • las diferencias en la forma de hablar entre los países de habla hispana 			
--	--	--	--	--	--

Tabla 16. La interacción oral en *Prisma fusión* (A1-B2)

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD			Ejercicios de práctica
				Presencia			
Nivel colegial							
<i>ELE Actual A1</i> (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 55 #18 • p. 63 #7 	<ul style="list-style-type: none"> • la familia • presentarse • conocerse 	X	<ul style="list-style-type: none"> • ¿puedes repetir, por favor? • ¿cómo se dice? • sí • no • perdón 	<ul style="list-style-type: none"> • muy bien • también • mire • un momento • por favor 	<ul style="list-style-type: none"> • mira • vale • yo también • a mí también • creo que 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 152 #6 • p. 153 #10b • p. 154 #13b • p. 155 #16b
<i>ELE Actual A2</i> (2011)	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • es probable • es posible • puede ser • quizá(s) • creo que • yo estoy de acuerdo con • no me acuerdo • ¿qué significa? 			<ul style="list-style-type: none"> • p. 13 #11b • p. 14 #12a • p. 14 #12b • p. 15 #13a • p. 15 #13b • p. 17#2b • p. 61 #11a • p. 61 #11b • p. 123 #113b
<i>ELE Actual B1</i> (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 10 #1 • p. 126 #10 • p. 163 #10 	<ul style="list-style-type: none"> • conocerse • expresar el acuerdo y el desacuerdo a partir de una serie de frases • las costumbres españolas 	X	<ul style="list-style-type: none"> • yo también • a mí también • creo que • no estoy de acuerdo contigo • es verdad • ¡qué alegría! • ¡qué sorpresa! • ¡es increíble! • ¡qué raro/extraño! • ¿de verdad? • ¿en serio? • ¡no me lo puedo creer! 	<ul style="list-style-type: none"> • claro • tienes razón • yo pienso como tú/igual que tú • es cierto • sí, es evidente • sí, está claro que • ¡qué va! • a mí me parece que • estoy a favor de • estoy en contra • perdona que te interrumpa, pero 	<ul style="list-style-type: none"> • perdón por la interrupción, pero • es que todavía no he terminado • ¿puedo decir una cosa? • estoy seguro/-a de que • es posible que • es imposible que • dudo que • tal vez • posiblemente • probablemente 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 52 #14a • p. 52 #14b • p. 53 #15 • p. 55 #18b • p. 55 #18c • p. 128 #14b • p. 148 #4 • p. 148 #5a • p. 148 #5b • p. 148 #6

				<ul style="list-style-type: none"> • mira • quizás 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿qué quieres decir? • déjame terminar, por favor 		
ELE Actual B2 (2011)	• p. 56 #7	• los problemas contemporáneos más graves	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pues sí</i> • <i>tienes toda la razón</i> • <i>a mi modo de ver</i> • en mi opinión • <i>yo considero que</i> • <i>estoy de acuerdo en parte</i> • <i>estás muy equivocado</i> • <i>puede que tengas razón</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>yo creo que te equivocas</i> • <i>¡en absoluto!</i> • <i>no estoy del todo de acuerdo</i> • concretamente • <i>de hecho</i> • es decir (que) • mejor dicho 	<ul style="list-style-type: none"> • especialmente • precisamente • <i>en realidad</i> • o sea (que) • <i>en otras palabras</i> • <i>perdona que te interrumpa, pero</i> • <i>perdona, pero déjame terminar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 54 #4c • p. 55 #5

Tabla 17. La interacción oral *ELE Actual* (A1-B2)

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD		Ejercicios de práctica	
				Presencia			
Nivel colegial							
<i>Gente hoy 1</i> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 61 #C • p. 91 #4A • p. 127 #11A 	<ul style="list-style-type: none"> • el deporte • comparar su curso de español con el presentado en un folleto • a partir de qué edad se abandona la casa familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 32 #6 – pista 12 • p. 42 #5 – pistas 16, 17 y 18 • p. 55 #11 – pistas 31 y 32 • p. 70 #3A – pista 40 • p. 75 #9C – pista 42 • p. 81 #6A – pista 47 • p. 103 #7 – pista 59 • p. 113 #5C – pista 75 • p. 120 #2A – pista 76 • p. 135 #9B – pista 92 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿perdón? • <i>yo creo que</i> • <i>yo también</i> • <i>para mí</i> 		X	
<i>Gente hoy 2</i> (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 21 #B • p. 24 #7A • p. 29 #1B • p. 33 #9B • p. 37 #13 • p. 49 #1 • p. 65 #10B • p. 80 #2A • p. 83 #7A • p. 100 #2B • p. 100 #2C • p. 117 #9A 	<ul style="list-style-type: none"> • puntos en común con Antonia Moya • los temas más importantes para conocer bien a alguien • escoger la propuesta más interesante para el fin de semana • la televisión • actividades más comunes para el fin de semana • las ventajas y los inconvenientes de los móviles inteligentes • los inventos más importantes de la historia • dar su opinión sobre la "economía naranja" • el futuro de ciertas cosas cotidianas ante la 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 70 #4A – pistas 37, 38, 39 y 40 • p. 91 #3B – pistas 44, 45, 46 y 47 • p. 92 #4A – pista 48 • p. 111 #3D – pistas 65 y 66 • p. 113 #6 – pista 67 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>es que</i> • <i>a lo mejor</i> • <i>quizás</i> • <i>creo que</i> • <i>entonces</i> • <i>supongo</i> • <i>me parece</i> • <i>sin embargo</i> • <i>a pesar de que</i> • <i>ya que</i> • <i>puede ser</i> • <i>sí, claro</i> • <i>estoy de acuerdo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>dudo que</i> • <i>es posible que</i> • <i>sin duda</i> • <i>sí, claro</i> • <i>por supuesto</i> • <i>desde luego</i> • <i>qué va</i> • <i>en absoluto</i> • <i>de ninguna manera</i> • <i>además</i> • <i>incluso</i> • <i>así que</i> • <i>total, que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bien</i> • <i>mmm</i> • <i>pues...</i> • <i>una cosa...</i> • <i>yo quería decir que</i> • <i>¿no?</i> • <i>¿verdad?</i> • <i>no sé</i> • <i>pero yo creo que</i> • <i>sí, ya, pero,</i> • <i>puede que sí, pero</i> • <i>puede que sea así, pero</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 32 #7 • p. 83 #7A

		<ul style="list-style-type: none"> evolución de la tecnología estar de acuerdo o no con los transgénicos la adicción a las redes sociales el español y sus variantes 		<ul style="list-style-type: none"> <i>es probable</i> <i>opino que</i> pienso que en mi opinión <i>estoy seguro de que</i> <i>me da la impresión de que</i> tal vez 	<ul style="list-style-type: none"> de todas maneras <i>en cualquier caso</i> <i>ahora bien</i> pero, bueno <i>en cuanto a (eso de que)</i> <i>(con) respecto a (eso de)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>puede que tengas razón, pero</i> <i>pues yo no lo veo así</i> <i>yo creo que</i> <i>en eso no estoy (nada) de acuerdo</i> 	
Gente hoy 3 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> p. 15 #1C p. 20 #4 p. 25 #11C p. 29 #1C y D p. 29 #2B p. 47 #10 p. 55 #9B p. 75 #10C p. 79 #2B p. 82 #4A p. 82 #5B, p. 88 #1A y B, p. 97 #8C p. 101 #2B p. 104 #8B y C p. 105 #9B p. 107 #11 p. 121 #2 p. 127 #8 	<ul style="list-style-type: none"> reflexión sobre cómo se aprende un idioma dar su opinión sobre la importancia de ciertas palabras en nuestras vidas comentar una serie de palabras importantes el cine las ONG seleccionar tres objetos para organizar una expedición comentar una situación conflictiva durante un viaje causas utópicas discusión sobre las preocupaciones sociales hablar en público costumbres relacionadas con la comida costumbres relacionadas con las bodas en diferentes países discusión sobre costumbres sorprendentes del mundo hispano dar su opinión sobre los valores de otras culturas comentarios sobre la actualidad discusión a partir de historietas 	<ul style="list-style-type: none"> p. 19 #2 – pista 1 p. 42 #5 – pistas 10, 11 y 12 p. 69 #1E – pista 33 p. 99 #1C – pista 58 p. 101 #2C – pistas 60 y 61 p. 117 #13A – pista 79 	<ul style="list-style-type: none"> <i>puede que</i> quizás <i>posiblemente</i> <i>probablemente</i> también incluso <i>lo que yo digo/pienso es que</i> <i>lo que me parece es que</i> <i>así lo veo yo</i> <i>eso es lo que yo pienso</i> <i>yo no lo veo así</i> <i>eso es absurdo/injusto</i> <i>eso no puede ser</i> <i>lo cierto es que</i> <i>la verdad es que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> de todas formas/maneras <i>en resumen</i> total, que <i>lo que pasa es que</i> es normal que <i>es lógico que</i> <i>es una pena que</i> además <i>y, por consiguiente</i> a pesar de por otra parte sin embargo aunque <i>en cuanto a</i> <i>con respecto</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>en lo que se refiere a</i> <i>esto es</i> es decir <i>por tanto</i> <i>es por ello que</i> <i>es por esta razón (por la) que</i> <i>por el contrario</i> <i>a pesar de ello</i> por ejemplo <i>en concreto</i> <i>en particular</i> para terminar <i>por último</i> es cierto que es verdad que 	<ul style="list-style-type: none"> p. 62 #6B p. 93 #4A

Tabla 18. La interacción oral en *Gente hoy* (1-3)

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD			
				Presencia	Ejercicios de práctica		
Nivel colegial							
Vente 1 (2014)	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sí</i> • <i>no</i> • <i>¿cómo se dice?</i> • <i>¿cómo?</i> • <i>eso es</i> • <i>vale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>de acuerdo</i> • <i>¡perfecto!</i> • <i>¡qué suerte!</i> • <i>¡qué mal!</i> • <i>¡qué bien!</i> • <i>¡qué pena!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡qué me dices!</i> • <i>¡qué remedio!</i> • <i>¡qué lata!</i> • <i>es que</i> • <i>quizá</i> • <i>creo que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 14 #3 • p. 140 #2 • p. 146 #1 • p. 146 #2 • p. 153 #4
Vente 2 (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 6 #A • p. 7 #B • p. 36 #3 • p. 43 #3 • p. 48 #3 • p. 55 #2a • p. 60 #3 • p. 72 #2 • p. 89 #4 • p. 94 #1b • p. 96 #2 • p. 113 #b • p. 125 #5 • p. 155 #3 • p. 167 #2c • p. 179 #4 	<ul style="list-style-type: none"> • presentarse y conocerse • expresar acuerdo y desacuerdo • el mejor y el peor trabajo • la sociedad del ocio • escoger el consejo más adecuado • el médico rural • ventajas e inconvenientes de las grandes superficies y de las tiendas pequeñas • la función de las encuestas • las secciones más interesantes de un periódico • si Google nos está haciendo más estúpidos o no • el ocio • compartir su opinión sobre las artes • las tareas de la casa • por o contra la instalación de cámaras en la playa • despedida de solteros 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡no me digas!</i> • <i>¡qué bien!</i> • <i>¡cuánto lo siento!</i> • <i>¡qué desastre!</i> • <i>¡qué mal!</i> • <i>¡qué bueno!</i> • <i>creo que</i> • <i>no estoy de acuerdo con</i> • <i>en primer lugar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>en segundo lugar</i> • <i>por una parte por otra parte</i> • <i>en conclusión</i> • <i>para terminar</i> • <i>por último</i> • <i>y</i> • <i>además</i> • <i>es decir</i> • <i>por ejemplo</i> • <i>como por ejemplo</i> • <i>sin embargo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>aunque</i> • <i>pero</i> • <i>está claro que</i> • <i>por supuesto que</i> • <i>en absoluto</i> • <i>al contrario</i> • <i>¡qué alegría que!</i> • <i>es una pena que</i> • <i>¡qué suerte que!</i> • <i>es una lástima no</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 19 #6a • p. 19 #6b • p. 105 #3 • p. 109 #2 • p. 109 #3 • p. 173 #4
Vente 3 (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 17 #6 • p. 19 #10 • p. 25 #3 • p. 39 #5 • p. 53 #4 • p. 59 #6 • p. 75 #7 • p. 81 #3 • p. 95 #3 • p. 101 #7 • p. 103 #8 • p. 109 #4 • p. 123 #4 • p. 131 #7 • p. 158 #1 • p. 165 #5 	<ul style="list-style-type: none"> • mostrar acuerdo o desacuerdo ante un texto sobre la amistad • escoger los cinco mejores consejos • la amistad • expresar su opinión sobre las rebajas • si ha muerto el tiempo libre o no • la entrevista de trabajo • por o contra una medicina para no envejecer jamás • la eterna juventud • el futuro de la prensa • soluciones para combatir la pobreza • la posibilidad de personalizar las compras • opciones de trabajo • el transporte urbano del futuro • las casas del futuro • el primer día de clase • dar su opinión sobre la importancia de una serie de objetivos educativos 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>desde mi punto de vista</i> • <i>creo que</i> • <i>sinceramente</i> • <i>francamente</i> • <i>pienso que</i> • <i>a mí me parece que</i> • <i>por una parte</i> • <i>por otra (parte)</i> • <i>además</i> • <i>no solo..., sino que además</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>aparte de (que)</i> • <i>no..., sino incluso</i> • <i>soy de la opinión de que</i> • <i>hasta cierto punto tienes razón, pero</i> • <i>estoy de acuerdo con</i> • <i>a mi modo de ver</i> • <i>según mi opinión</i> • <i>considero que</i> • <i>opino que</i> • <i>diría que</i> 	X	

Tabla 19. La interacción oral en *Vente* (1-3)

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD	
				Presencia	Ejercicios de práctica
Nivel universitario					
<i>Rumbos</i> (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 3 #1.2 paso 3 • p. 6 #1-6 • p. 19 #1-20 • p. 53 #2-26 • p. 85 #3-25 • p. 161 #6-19 • p. 232 #9-5 • p. 252 #4 • p. 273 #10-19 	<ul style="list-style-type: none"> • los puntos comunes entre las culturas del mundo hispano y de los Estados Unidos • los lugares del mundo hispano más interesantes • la influencia hispana en los Estados Unidos • dar su opinión sobre México y Estados Unidos • dar su opinión a partir de un video sobre la anti-moda • el voluntariado • la tecnología • cementerios virtuales • la explotación de los recursos renovables 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bueno</i> • <i>primero</i> • <i>y luego</i> • <i>al final</i> • <i>la cosa es que</i> • <i>¿me explico?</i> • <i>¿comprenden?</i> • <i>este... este...</i> • <i>¡no me digas!</i> • <i>¡qué alucinante!</i> • <i>¿en serio?</i> • <i>¡no te creo!</i> • <i>tengo entendido que</i> • <i>efectivamente</i> • <i>opino como usted</i> • <i>estoy totalmente de acuerdo con usted</i> • <i>como decía</i> • <i>cambiando de tema</i> • <i>¡qué horror!</i> • <i>¡qué barbaridad!</i> • <i>a pesar de (que)</i> • <i>aun cuando</i> • <i>aunque</i> • <i>puesto que</i> • <i>ya que</i> • <i>¡desde luego!</i> • <i>total</i> • <i>en pocas palabras</i> • <i>al fin y al cabo</i> 	X

Tabla 20. La interacción oral en *Rumbos*

Manuales	Prácticas interactivas colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD			
				Presencia	Ejercicios de práctica		
Nivel universitario							
<i>Aula internacional 1</i> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> p. 78 #9 p. 96 #2D p. 104 #10A p. 114 #9A 	<ul style="list-style-type: none"> qué es ser una persona sana el barrio la calidad de vida en España comparar experiencias laborales 	<ul style="list-style-type: none"> p. 74 #5B – pista 40 	<ul style="list-style-type: none"> vale ¿puedes repetir, por favor? ¿cómo se dice? ¿qué significa? yo creo que ¿verdad? ¿no? sí no 	<ul style="list-style-type: none"> yo también a mí también yo tampoco a mí tampoco porque primero después luego para mí 	<ul style="list-style-type: none"> p. 78 #10A 	
<i>Aula internacional 2</i> (2013)	<ul style="list-style-type: none"> p. 13 #3B p. 39 #5C p. 70 #1C p. 90 #8A p. 96 #2B p. 98 #4A p. 115 #11A 	<ul style="list-style-type: none"> las emociones y el aprendizaje de lenguas la casa la comida hablar para encontrar un libro que se tenga en común con el colega los mejores consejos para cuidar el cuerpo los deportes la época más interesante 	<ul style="list-style-type: none"> p. 43 #8A – pistas 7, 8, 9 y 10 p. 120 #2 A – pista 52 	<ul style="list-style-type: none"> para mí yo creo que porque bueno pues nada yo también sí no vale ¿no? es que 	<ul style="list-style-type: none"> sí, claro no, en absoluto y pero además ¡qué bien! ¡qué emocionante! ¡qué barato! ¡qué horror! ¡qué curioso! ¡qué bonito! 	<ul style="list-style-type: none"> ¡qué horrible! ¡qué maravilla! pienso que por ejemplo estoy de acuerdo es cierto es verdad evidentemente sí, pero eso depende ya, pero 	<ul style="list-style-type: none"> p. 76 #7B p. 88 #6C p. 115 #10B p. 132 #2
<i>Aula internacional 3</i> (2014)	<ul style="list-style-type: none"> p. 24 #2D p. 28 #7B p. 30 #9A p. 49 #3C p. 73 #3B p. 76 #6A p. 93 #13C p. 114 #8A p. 118 #1 p. 126 #8A p. 128 #A p. 138 #9A p. 145 #3D 	<ul style="list-style-type: none"> soluciones para proteger el medioambiente discusión sobre planes futuros expresar acuerdo o desacuerdo ante predicciones sobre el futuro discusión sobre programas televisivos dar su opinión sobre las reivindicaciones de distintos grupos de manifestantes dar su opinión a partir de una serie de afirmaciones sobre la educación dar su opinión sobre el efecto de las nuevas tecnologías en el lenguaje el matrimonio el diseño de un hotel puertorriqueño realizado por Patricia Urquiola comentar diseños de moda 	<ul style="list-style-type: none"> p. 114 #8 A – pista 49 p. 121 #3 A – pista 51 p. 145 #3C – pista 66 	<ul style="list-style-type: none"> depende seguramente supongo que creo que probablemente (no) estoy seguro de que seguro que posiblemente es (muy/bastante) normal es habitual es frecuente es raro 	<ul style="list-style-type: none"> ¿no? ¡qué rollo! bueno, pues ¿sabes? claro total, que así que ¡no me digas! ¡qué horror! ¡qué pena! ¡qué bien! ¡qué mal! ¡qué extraño! ¡qué mala suerte! 	<ul style="list-style-type: none"> a mi modo de ver lo que pasa es que hombre yo no estoy del todo de acuerdo con eso yo también yo no lo veo muy... para mí también a mí también me parece a mí tampoco me parece es verdad que es cierto que a lo mejor 	<ul style="list-style-type: none"> p. 27 #6B p. 28 #7C p. 51 #5C p. 52 #7B p. 98 #4C p. 99 #5A p. 99 #5B p. 99 #5C p. 102 #10 p. 177 #11 p. 177 #13 p. 199 #5 p. 199 #6 p. 200 #7 p. 201 #13

		<ul style="list-style-type: none"> • los inventos latinos más útiles • comentar titulares de periódico • comentar experiencias paranormales 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>pero</i> • <i>aunque</i> • <i>como</i> • <i>porque</i> • <i>sin embargo</i> • <i>es que</i> • <i>entonces</i> • <i>me parece que</i> • <i>¿ah, sí?</i> • <i>¡qué rabia!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡qué buena suerte!</i> • <i>normal</i> • <i>lógico</i> • <i>ya</i> • <i>¡qué va!</i> • <i>¡(pero) qué dices!</i> • <i>yo no diría eso</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>igual</i> • <i>lo más seguro es que</i> • <i>es probable que</i> • <i>es posible que</i> • <i>puede que</i> • <i>tal vez</i> • <i>quizá(s)</i> • <i>probablemente</i> • <i>posiblemente</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 201 #14 • p. 226 #14
<p><i>Aula internacional 4 (2014)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • p. 21 #13C • p. 22 #1A • p. 25 #3^a • p. 32 #9 • p. 42 #8 • p. 52 #2B • p. 54 #5A • p. 74 #11A • p. 80 #2A 	<ul style="list-style-type: none"> • los periódicos más leídos • hablar sobre el concepto de ciudad sin prisas • los efectos positivos y negativos del turismo • discusión para decidir quién sería el mejor candidato para sobrevivir en una situación extrema • discusión a partir de un fragmento de <i>Relato de un naufrago</i> de Gabriel García Márquez • comentar el estilo de vida de diferentes personas • dar su opinión sobre los motivos por los que algunas personas se han hecho vegetarianas • discusión sobre las diez ciudades más caras y más habitables del mundo • comentar una serie de fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 28 #6 A – pista 15 • p. 39 #2C – pistas 17 y 18 • p. 67 #3B – pistas 32 y 33 • p. 102 #11 – pista 44 • p. 119 #10 – pistas 53, 54 y 55 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>es cierto que</i> • <i>es verdad que</i> • <i>a mí me parece que</i> • <i>yo creo que</i> • <i>es evidente que</i> • <i>pienso que</i> • <i>considero que</i> • <i>está claro que</i> • <i>dudo que</i> • <i>¿tú qué opinas?</i> • <i>y a ti, ¿qué te parece?</i> • <i>¿tú cómo lo ves?</i> • <i>¿qué piensan/opinan sobre esto?</i> • <i>y tú, ¿estás de acuerdo?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>yo quiero/querría decir una cosa</i> • <i>me gustaría añadir algo</i> • <i>tengo algo que añadir</i> • <i>yo tengo una propuesta</i> • <i>en relación a eso que has dicho</i> • <i>respecto a eso que acabas de decir</i> • <i>en el fondo</i> • <i>la verdad es que</i> • <i>lo cierto es que</i> • <i>a fin de cuentas</i> • <i>en resumen</i> • <i>total, que</i> • <i>en fin</i> • <i>en primer lugar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>por un lado</i> • <i>por una parte</i> • <i>en segundo lugar</i> • <i>por otro (lado)</i> • <i>por otra (parte)</i> • <i>(y) por último</i> • <i>y además</i> • <i>en mi opinión para mí</i> • <i>tal como lo veo yo</i> • <i>estoy convencido de que</i> • <i>yo suscribo/apoyo/respaldo</i> • <i>yo estoy a favor de</i> • <i>yo lo veo como tú</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 26 #4A • p. 26 #4C • p. 28 #6B • p. 32 #9 • p. 100 #7 • p. 114 #14

Tabla 21. La interacción oral en *Aula internacional* (1-4)

Manuales	Prácticas interactivas Colaborativas	Temas abordados	Autenticidad textos audio	MD		
				Presencia	Ejercicios de práctica	
Nivel universitario						
<i>Nuevo Español en Marcha 1</i> (2014)	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿puedes repetir, por favor?</i> • <i>¿cómo se dice?</i> • <i>perdone</i> • <i>no entiendo</i> • <i>¿qué significa?</i> • <i>¡qué va!</i> • <i>¡qué bien!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡qué bonito!</i> • <i>¡es horrible!</i> • <i>¡estupendo!</i> • <i>yo creo que</i> • <i>a mí también</i> • <i>a mí tampoco</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 59 #6
<i>Nuevo Español en Marcha 2</i> (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 12 #1 • p. 44 #3 	<ul style="list-style-type: none"> • presentarse • el cine 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>a mí también</i> • <i>a mí tampoco</i> • <i>yo también</i> • <i>yo tampoco</i> • <i>yo creo que</i> • <i>me parece que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 13 #5 • p. 49 #6 • p. 96 #3 	
<i>Nuevo Español en Marcha 3</i> (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • p. 62 #1 • p. 81 #3 	<ul style="list-style-type: none"> • problemas medioambientales • expresar acuerdo y desacuerdo a partir de la filosofía que encierran unos refranes 	X	<ul style="list-style-type: none"> • <i>yo creo que sí</i> • <i>quizás</i> • <i>a lo mejor</i> • <i>seguramente</i> • <i>probablemente</i> • <i>en primer lugar</i> • <i>en segundo lugar</i> • <i>por último</i> • <i>por una parte</i> • <i>por otra parte</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>sin embargo</i> • <i>no obstante</i> • <i>en cambio</i> • <i>además</i> • <i>aunque</i> • <i>por ejemplo</i> • <i>en resumen</i> • <i>para terminar</i> • <i>en fin</i> • <i>yo pienso que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • p. 12 #4 • p. 107 #3 • p. 136

Tabla 22. La interacción oral en Nuevo Español en Marcha (1-3)

5.1 Las prácticas interactivas colaborativas y los temas abordados

Antes de proceder al análisis de los componentes en estudio, conviene precisar los criterios que sustentan nuestras observaciones. Para determinar el carácter interactivo y cooperativo de cada actividad oral presente en cada uno de los manuales analizados, hemos apoyado nuestras reflexiones en el carácter motivador del tema propuesto, la calidad del vacío de información y la claridad de la consigna, además de haber considerado las especificidades que distinguen la interacción oral de la expresión oral, como la imprecisión y simplicación en el plano de la sintaxis, la reformulación y los solapamientos. A lo largo de nuestro trabajo hemos insistido en la importancia de la elaboración de un diálogo espontáneo que se construya como una reacción en cadena, es decir que son necesarios el ajuste continuo en función de las intervenciones del compañero de trabajo y la negociación constante del significado. Por lo tanto, no se han tomado en cuenta las actividades capacitadoras que no posibilitan la obtención de una conversación informal libre. De ahí, la ausencia en nuestro análisis de los ejercicios centrados en el juego de rol, cuya finalidad está vinculada a la utilización oral de los contenidos lingüísticos vistos en clase, como por ejemplo invitar al compañero de clase a hacer algo el próximo fin de semana o devolver un artículo en un comercio (Castro Viúdez *et al.* 2014c: 87, Marín *et al.* 2014a: 105, Marín *et al.* 2015: 33). Tampoco se han incluido las prácticas orales basadas en puestas en situación, ya que el objetivo comunicativo parece fundamentarse más bien en el empleo de las nuevas estructuras lingüísticas estudiadas en la lección y no en el fomento de la interacción oral como tal. A modo de ejemplo, podemos mencionar ciertas actividades de *Nuevo Ven 3* (Marín *et al.* 2005: 37), *Rumbos* (Pellettieri *et al.* 2006: 79), *Prisma fusión A1+A2* (Equipo Prisma 2008: 64), *Gente hoy 1* (Martín Peris y Sans Baulenas 2013: 55 y 70) y *Gente hoy 2* (Martín Peris y Sans Baulenas 2014: 35), que consisten en simular que los alumnos son turistas en una ciudad, quedan después de la clase, llaman a una agencia de viajes, organizan una fiesta, van a un restaurante mexicano y distribuyen a los invitados de una boda en tres mesas diferentes, entre varias otras prácticas orales basadas en formas de trabajo similares al juego de rol.

Otros aspectos que se han examinado para determinar la autenticidad de la interacción oral y la calidad de las discusiones libres son la espontaneidad de la respuesta exigida y la garantía de una producción interaccional significativa. En ciertos manuales del nivel intermedio, como por ejemplo en *ELE Actual B2* (Borobio y Palencia 2011: 123) y en *Nuevo Español en Marcha 3* (Castro Viúdez *et al.* 2014c: 68)

se proponen ejercicios orales en los cuales se invita al alumno a reflexionar en sus respuestas antes de presentarlas a sus colegas y se proporcionan modelos en los que los estudiantes pueden apoyarse durante la discusión. Es posible creer que este tipo de ejercicios puede acarrear la adopción de un papel pasivo en el aprendiz, que lo llevará a reproducir determinadas estructuras lingüísticas en vez de producir para interactuar. Por otra parte, en la mayoría de los manuales analizados se hallan tareas comunicativas en las que los alumnos cuentan con una lista de preguntas para suscitar la interacción entre los grupos de trabajo (Marín *et al.* 2005: 132, Pellettieri *et al.* 2006: 132, Borobio 2011: 47, Borobio y Palencia 2012: 121 y Castro Viúdez *et al.* 2014c: 77, entre varios otros). Tampoco las hemos tomado en consideración porque el hecho de contestar a preguntas predeterminadas no favorece la negociación de los turnos de palabra y reduce las oportunidades para que los estudiantes propongan temas que aporten algo a la elaboración del diálogo improvisado. Dichas actividades capacitadoras son útiles para preparar al alumno para tomar parte en una práctica más abierta, pero no constituyen una conversación libre propiamente dicha, no tan libre como si se trabajara a partir de una sola pregunta abierta (Giovannini *et al.* 1996c: 63-68, Young 2002: 65, Ducasse 2008: 71).

Adicionalmente, la exclusión de ciertas actividades interactivas de nuestro análisis se justifica por el hecho de participar en una discusión totalmente libre cuando las respuestas se encuentran en el ejercicio en sí, en el modelo proporcionado o en otra tarea realizada precedentemente (cf. Castro *et al.* 2003: 23, Borobio y Palencia 2011: 180, Borobio 2012: 113, Martín Peris y Sans Baulenas 2013: 44 y 59, Castro Viúdez *et al.* 2014c: 74, Marín *et al.* 2015: 37 y la mayoría de las actividades orales propuestas en Castro Viúdez *et al.* 2014a y 2014b, por citar solo algunos). Por otra parte, si ciertos ejercicios interactivos parecen ser suficientemente abiertos para garantizar un intercambio oral auténtico (Castro *et al.* 2004: 98, Borobio y Palencia 2011: 42, Martín Peris y Sans Baulenas 2013: 62, Castro Viúdez *et al.* 2014c: 53 y 77), es posible pensar que al pedir a los alumnos que entrevisten a su compañero de clase, escriban una lista de ideas y redacten un guion antes de hablar reduce la espontaneidad de la conversación y el recurso a estrategias de comunicación. A este propósito el MCER recuerda que "aprender a interactuar [...] supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas" (Consejo de Europa 2002: 14). De ahí la importancia de conocer la función de las diferentes actividades de aprendizaje que conllevan al desarrollo de las destrezas comunicativas, pues si el alumno puede recurrir a sus apuntes se trabajará más

bien la expresión oral y no la interacción oral (Consejo de Europa 2002: 61). Cabe recordar que la quinta destreza se sustenta en ejercicios orales que inviten a los participantes a "intercambiar información" de manera sostenida y que impliquen "transacciones" a partir de las cuales se genera una "conversación" basada en la "negociación" y la "colaboración" (Consejo de Europa 2002: 75).

En cuanto a la significatividad de las intervenciones interaccionales de los estudiantes, es posible afirmar que constituye el desafío más notable de ciertos manuales, como por ejemplo *Prisma fusión A1+A2* (Equipo Prisma 2008a: 105 y 141), *ELE Actual B1* y *ELE Actual B2* (Borobio 2011b: 79 y 107, Borobio y Palencia 2012: 183), puesto que en varias de las actividades presentadas, ya se trate de los niveles básicos o intermedios, la interacción obtenida se parece al modelo de las discusiones paralelas descrito por Galaczi (2008: 102-106, cf. figura 1). De modo general, el problema parece residir en las consignas que enmarcan la realización de la tarea. En los niveles básicos se observa que las instrucciones limitan las intervenciones libres y favorecen la expresión oral en vez de insistir en la importancia de interactuar: "Piensa en alguien a quien admiras mucho y cuenta a tus compañeros las cosas que ha hecho en su vida"; "¿Y tú? ¿conoces a alguna persona que haya vuelto a su país después de haber probado fortuna en otro? [...] Cuéntaselo a tus compañeros"; "Pregunta a tu compañero sobre su pueblo o su ciudad. Luego, háblale del lugar donde vives tú"; "Describe tu barrio a tus compañeros y escucha la descripción de sus barrios. ¿Te gustaría vivir en alguno de ellos? ¿En cuál? ¿Por qué?"; "Habla de tu infancia con un compañero con el que no has trabajado en esta lección. Luego, toma nota de lo que él te diga" (Equipo Prisma 2008a: 105 y 141, Borobio 2011: 79 y 107, Borobio 2012: 183). Como se puede ver, las conversaciones en pareja se centran a menudo en la producción de monólogos (producción oral) y tienden a separar los elementos interrogativos de los discursivos, es decir, se prevén diferentes pasos en los cuales los estudiantes desempeñan papeles predefinidos: el alumno A habla, mientras que el alumno B escucha, y solo podrá participar cuando A haya terminado su exposición y le haga preguntas. En la mayoría de los ejemplos que hemos citado si se optara por una consigna más abierta, como por ejemplo invitar a los estudiantes a que hablen de su ciudad, de su barrio o de su infancia para que descubran cinco puntos que tengan en común, se aumentaría de manera considerable la alternancia de los turnos de palabra y la sucesión constante del papel hablante-oyente, lo cual constituiría un intercambio más natural.

Finalmente, la última categoría de actividades orales que, desde nuestro punto de vista, no puede formar parte de las prácticas interactivas colaborativas está relacionada con la claridad de la consigna. En efecto, ciertos ejercicios podrían favorecer una interacción libre entre los alumnos (Pellettieri 2006: 37 y 66, Equipo Prisma 2008b: 226 y Martín Peris y Sans Baulenas 2013: 87), pero la falta de precisión explícita en cuanto a la forma de trabajo y al objetivo comunicativo hace que no se garantice la obtención de un intercambio oral cooperativo. Es el caso de *Vente 2*, donde se pregunta al estudiante tras la lectura de un texto sobre México "¿cuál de los dos viajes a México te parece más atractivo y por qué?". Aunque se trata de una pregunta abierta y un tema que normalmente suscita el interés entre los alumnos, la ambigüedad de la consigna puede desembocar tanto en un trabajo de producción oral como en un ejercicio de redacción. La interacción oral, en este contexto, dependerá entonces del docente y del tiempo disponible. En consecuencia, no hemos incluido este tipo de actividad en nuestro análisis.

Por lo que respecta a las actividades comunicativas colaborativas e interactivas que aparecen en las listas de resultados, es interesante notar que uno de los aspectos que llama la atención tras el análisis de la muestra de manuales es el desequilibrio evidente entre los niveles básicos (A1-A2) e intermedios (B1-B2) en el plano interaccional. En efecto, en las primeras etapas de la formación no hay ninguna actividad lo suficientemente abierta como para generar una producción totalmente libre por parte del alumno en 5³⁰ de los 26 libros analizados. Es más, en 7³¹ manuales se proponen menos de cinco ejercicios interactivos abiertos, lo que totaliza 12 documentos, es decir, el 46 % de la muestra. Como hemos observado, estos resultados se deben principalmente al hecho de que la realización de la tarea siempre requiere el uso de las nuevas nociones estudiadas, lo cual limita la alternancia de los turnos de palabra y la fluidez de los intercambios orales, y cuando se propone un tema más abierto, como por ejemplo, hablar de su casa o de su ciudad, es común que las preguntas y las respuestas se hallen en el ejercicio anterior, por lo que el alumno podrá limitarse a leerlas a su compañero (expresión oral). El juego de rol, que puede ser muy eficaz para que los alumnos se sientan cómodos a la hora de expresarse de manera libre sin revelar aspectos de su vida personal, se emplea en la mayoría de los libros. Un problema que presenta este tipo de

³⁰ *Pensar y aprender 1, Nuevo Ven 1, ELE actual 2, Vente 1 y Nuevo Español en Marcha 1.*

³¹ *Pensar y aprender (1-3), Nuevo Ven 1, ELE actual (A1-B2), Gente hoy 1, Vente 1, Aula internacional 1 y Nuevo Español en Marcha (1-3).*

ejercicio es cuando el objetivo comunicativo y la puesta en situación son improbables, ya que pueden contribuir a la artificialidad de la interacción oral en clase, como por ejemplo cuando la tarea consiste en organizar diferentes actividades para el fin de semana con varios compañeros del grupo (Castro *et al.* 2003: 100). Dado que en el contexto quebequense es poco probable que los alumnos se vean fuera de las horas de clase, el objetivo de aprendizaje parece ceñirse al uso de las nociones lingüísticas estudiadas: "invitar, proponer o concertar una cita; aceptar o rechazar una cita e insistir; expresar obligación" (Castro *et al.* 2003: 91). Recordemos que la autenticidad de la actividad hace que los alumnos vean su significatividad, lo que tiende a aumentar su nivel de motivación e implicación en la realización del ejercicio (Kozanitis 2015a: 106).

Después de haber analizado todas las actividades orales de la muestra, solo se han tomado en cuenta los ejercicios susceptibles de generar una interacción continua y libre en clase. Para ilustrar las características de dichas prácticas orales y los criterios que hemos empleado a la hora de proceder a la selección, presentaremos los resultados de *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.* 2004: 23, 45, 51, 99 y 113), cuyas tareas comunicativas se destacan por la eficacia del objetivo comunicativo que se quiere alcanzar al exigir que los alumnos lleguen a un acuerdo a partir de una serie de afirmaciones controvertidas. Además, se establece una relación coherente entre la actividad, el nivel del alumno (B1), las finalidades generales de la formación y la integración de las destrezas. En efecto, los aprendices deben expresar su opinión y ponerse de acuerdo en cuanto al candidato ideal después de haber escuchado una serie de entrevistas de trabajo. Esos ejercicios pueden garantizar un intercambio oral constante en clase, al generar la necesidad de usar estrategias conversacionales entre los alumnos. En este sentido, se puede afirmar que son actividades orales válidas para el desarrollo de la interacción oral, pues favorecen una discusión auténtica, que presenta todas las características de las conversaciones cara a cara que forman parte de la vida real.

En los niveles intermedios es interesante constatar que se insiste más en el fomento de las habilidades interaccionales de los alumnos, gracias a la incorporación de secciones consagradas exclusivamente a la conversación (Marín *et al.* 2005: 53 y 109, Pellettieri *et al.* 2006: 217 y 222, Marín *et al.* 2015: 25 y 75, por citar solo algunos), que invitan al alumno a debatir y expresarse sobre un tema, además de integrar los elementos de la unidad temática presentes en cada lección. No obstante, puesto que ciertas actividades propuestas en esas secciones proporcionan las preguntas a los estudiantes, una lista de puntos a abordar o los pasos a respetar en el caso de un debate

(Marín *et al.* 2004: 37 y 61, Marín *et al.* 2005: 61, Borobio y Palencia 2011: 132, entre otros), no siempre aseguran un intercambio oral natural y representativo de la vida real. Por consiguiente, entre las numerosas tareas comunicativas propuestas en los manuales analizados solo se han considerado las que aseguran un intercambio oral de calidad, ya sea por su semejanza con la realidad, el interés que suscitará el tema entre los alumnos y la eficacia y claridad del objetivo comunicativo. De manera más precisa, podemos mencionar algunos ejemplos sacados de *Nuevo Ven 3*, *ELE Actual B1* y *ELE Actual B2*, donde la obtención de un intercambio oral sostenido está garantizada cuando se ofrece a los estudiantes la oportunidad de decidir qué recomendación es más importante entre una lista de consejos, expresar su opinión a partir de la escucha de un programa de radio, sobre los exámenes en general, el uso del celular y las sentencias poco comunes de un juez para delincuentes jóvenes, para después de todo, decir si comparten el mismo punto de vista que el de sus colegas (Marín *et al.* 2005: 17, 49, 53, 67 y 73, Borobio Palencia 2011: 55, 57, y 63, Borobio y Palencia 2012: 10, 126, 163). Además de mostrar de manera evidente la progresión conversacional en cada uno de los niveles, estas actividades aseguran la interacción oral, gracias a la presencia de una meta comunicativa precisa, que obliga a los estudiantes a hacerse preguntas para alcanzarla. Asimismo, se trata de ejercicios de síntesis, centrados en la integración de las nociones estudiadas y no solo en su utilización oral.

Por lo que atañe a los temas abordados en los diferentes manuales revisados, consideramos que la mayoría sabrá suscitar el interés de los alumnos. De modo general, los libros de texto utilizados en la región metropolitana de Montreal se organizan en función de unidades temáticas actuales, que toman en cuenta a la clientela a la que van dirigidos, y proponen un amplio abanico temático, cuyas flexibilidad y variedad responderán a los intereses de varios tipos de aprendices, ya sea por las tendencias y preocupaciones sociales reales que reflejan o el panorama cultural que proponen. A modo de ejemplo, podemos evocar la discusión propuesta sobre las fiestas populares en *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.* 2004: 113), la explotación de los recursos renovables en *Rumbos* (Pellettieri *et al.* 2006: 273), las distintas formas de divertirse en España de *Prisma fusión A1+A2* (Equipo Prisma 2008: 117), el diseño de un hotel puertorriqueño realizado por Patricia Urquiola en *Aula internacional 3* (Corpas *et al.* 2014: 118), las ventajas y los inconvenientes de los teléfonos inteligentes en *Gente hoy 2* (Martín Peris y Sans Baulenas 2014: 49) y el futuro de la prensa en *Vente 3* (Marín *et al.* 2015: 95), entre otros muchos.

Puesto que la mayoría de las actividades interactivas colaborativas se basan en una dimensión temática susceptible de generar un intercambio sostenido entre los estudiantes, muy pocas tareas comunicativas auténticas han sido eliminadas del análisis por la falta de interés que hubiera podido suscitar el tema abordado. Normalmente, no se han considerado las prácticas orales, cuyo tema de discusión implica revelar a los colegas de trabajo aspectos muy personales de su vida, como puede suponer una discusión sobre su relación familiar o las decisiones más importantes de su vida (Pellettieri *et al.* 2006: 53, Borobio y Palencia 2011: 196). En otros casos, los ejercicios representaban un obstáculo para la interacción oral por la dificultad que planteaba el tema propuesto. Es el caso de *Prisma fusión A1+A2* (Equipo Prisma 2008: 155) y *Vente 2* (Marín *et al.* 2014: 36), donde los estudiantes del nivel A2 deben justificar sus opiniones en cuanto a un blog sobre la titulación académica y sostener una conversación sobre una serie de hechos históricos ocurridos en España. En la primera tarea comunicativa no se respeta el nivel del alumno –se justifican las opiniones a partir del nivel B1 (Consejo de Europa 2002: 26)–, mientras que en la segunda actividad, la falta de conocimientos previos puede ralentizar el ritmo con el que los estudiantes intervendrán en la discusión. La falta de coherencia entre el currículo y el nivel del aprendiz, junto con la ausencia de conocimientos esenciales para poder alcanzar el objetivo comunicativo previsto son dos dificultades que parecen repetirse en los diferentes libros de texto que forman parte de la muestra. En efecto, hemos podido identificar otros casos en los que los estudiantes no disponen de los recursos necesarios para completar el ejercicio interactivo de manera satisfactoria, como por ejemplo en *Vente 1*, los alumnos principiantes deben expresar su opinión y hacer sugerencias sin haber estudiado los MD correspondientes ni los verbos de influencia (Marín *et al.* 2014: 101), una competencia normalmente desarrollada en un nivel más avanzado (Consejo de Europa 2002: 26). Se observa un problema similar en otros ejercicios orales (Equipo Prisma 2008b: 13 y 40), en los que los estudiantes necesitan recurrir a conocimientos anteriores para poder realizar la tarea comunicativa, como por ejemplo para hablar de los desaparecidos argentinos y del número de horas de clase en el sistema educativo quebequense. Es posible pensar que la falta de información disponible afectará la fluidez del intercambio oral y podrá influir de manera negativa en el nivel de motivación del aprendiz, así como en su sentimiento de control hacia la realización de la actividad (Barbeau *et al.* 1997: 10 y 12-13, Archambault y Chouinard 2003: 169, 185-186 y 216, Chassé 2006: 26, Kozanitis 2015a: 106).

Según nuestra experiencia docente, si bien es cierto que no existe ningún manual que sea ideal y que se ajuste perfectamente a la realidad del aula, el análisis de las prácticas interactivas colaborativas y los temas abordados permite afirmar que existen ciertos libros más adecuados que otros para fomentar las habilidades interaccionales en la clase de ELE. En efecto, conviene preguntarse cómo es posible que ciertos cursos de español de la región metropolitana de Montreal sigan orientándose en función de libros de texto, como *Pensar y aprender* cuando disponemos actualmente de un abanico de propuestas didácticas tan variado y eficiente para la enseñanza de la quinta destreza. Contrariamente a este manual, las actividades orales de *Prisma fusión*, *Gente hoy* y *Aula internacional* contribuyen a generar un verdadero espacio de comunicación en clase. Además de prever una serie de ejercicios orales posibilitadores, como el juego de rol, las entrevistas y las puestas en situación que preparan al alumno a enfrentarse con una tarea comunicativa totalmente libre, se proponen en dichos libros temas de discusión que suscitarán entre los estudiantes la motivación para hablar. Por otra parte, el diálogo se apoyará en un vacío de información suficientemente importante para representar un desafío adecuado para el nivel del alumno e interesante desde el punto de vista del aprendizaje de la interacción oral. Dichas prácticas orales no solo se limitan a la reutilización de las nociones estudiadas en un contexto de conversación y representan también un ejercicio de integración oral e interactivo, además de movilizar recursos estratégicos y una serie de características propias a la interacción oral, ya se trate de la co-construcción de un diálogo espontáneo, la negociación de los turnos de palabra, la simplificación del discurso y la reformulación de las ideas (Consejo de Europa 2002: 14 y 75).

En definitiva, creemos que entre todos los manuales consultados no hay ninguno que cumpla todos los requisitos que enmarcan nuestro análisis. En efecto, tanto en el nivel colegial como en la enseñanza universitaria los tres libros de texto más susceptibles de contribuir de manera significativa a la competencia interaccional en la clase de ELE, a saber, *Prisma fusión*, *Gente hoy* y *Aula internacional*, presentan limitaciones evidentes en cuanto a la autenticidad de los textos audio y la cantidad de ejercicios de práctica para consolidar el uso oral de los MD. De ahí, la importancia de recurrir a un enfoque ecléctico (cf. 3.8.2.3), que asegure la flexibilidad curricular que permita paliar esas dificultades utilizando y combinando otros recursos disponibles, ya provengan de internet, o de otros materiales pedagógicos.

5.2 La autenticidad de los textos audio

Según Gil-Toresano Berges (2004: 912), a la hora de trabajar la comprensión auditiva con el aprendiz, es importante asegurarse de que el texto audio proporcionará una muestra que ilustre las conversaciones que el alumno podrá escuchar en una situación real. En otros términos, los diálogos han de ser auténticos y significativos. No obstante, después de haber revisado 32 manuales, Boquete Martín (2014b: 1061) pone de manifiesto la poca representatividad de las especificidades de la interacción oral en los diálogos propuestos en varios de los libros de texto disponibles en el mercado. Para este autor, los documentos audio constituyen más bien textos escritos y leídos en voz alta, lo que acarrea la falta inevitable de rasgos característicos de la dimensión interaccional, como el hecho de recurrir a frases incompletas, pausas, reformulaciones, interrupciones y solapamientos, entre numerosas otras particularidades que han sido mencionadas anteriormente (cf. 3.3.2). El trabajo de Boquete Martín ha podido probar que en varios manuales de ELE la espontaneidad, que constituye uno de los componentes más específicos de la quinta destreza, muy a menudo se ve reemplazada por un ritmo lento y una modulación exagerada, que conllevan la artificialidad de los diálogos escuchados en clase, especialmente entre los alumnos principiantes.

Ya se trate del nivel básico o intermedio, las conversaciones en formato audio, presentes a lo largo de los volúmenes que hemos analizado, desempeñan ante todo un papel didáctico y sirven más bien para introducir los nuevos contenidos de manera implícita, es decir, trabajar a partir del ejemplo y del contexto para llegar a la regla (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*). Aunque está demostrado que esta técnica de enseñanza da resultados convincentes en comparación con estrategias más tradicionales (Sarmiento 1998: 37-38, Alonso 2012b: 70), no se puede afirmar que los intercambios orales sean naturales y que estén encaminados a desarrollar la interacción oral de los alumnos. A modo de ejemplo, podemos aludir a uno de los diálogos del segundo volumen de la serie *Nuevo Ven* en el que aparece siete veces la palabra *cuando* en una discusión de apenas nueve réplicas (Castro *et al.* 2004: 81), lo que muestra claramente que se privilegia un enfoque por contenidos, cuya función es ilustrar, en este caso preciso, el contraste entre el presente de indicativo y el presente de subjuntivo expresado con este marcador.

Además, en comparación con los manuales del nivel intermedio, la duración de los textos audio es mucho más breve en los niveles básicos (Borobio 2011: 29 y 31, Borobio 2012: 25), por lo que el objetivo es ofrecer una muestra oral, que enseñe el uso

de los nuevos aprendizajes realizados en cada capítulo. En consecuencia, el material audio no parece estar previsto para otra función que la de contextualizar los contenidos lingüísticos y desarrollar la comprensión oral en el aprendiz. Puesto que sirven para facilitar el aprendizaje del componente léxico y gramatical, pero que no intervienen en la dimensión interaccional, los diálogos pueden parecer artificiales, aunque contengan varios MD como *bueno; la verdad es que; en realidad; pero; pues; ¡uf!; ya; ¿de acuerdo?; muy bien; mire; comprendo; o sea que; por ejemplo; ¿no es eso?; eso es; bien; ya; por último; entonces; eso es todo; oye; sobre todo; está claro que; por supuesto; aunque; a mí también; yo tampoco; además; vale; ¡estupendo!; mira; primero; luego; después; muy bien; claro; ¿no?; es que; a ver; vamos a ver; hombre; sí; tienes razón; es verdad que* (Castro *et al.* 2003: 154, Castro *et al.* 2004: 15, Borobio y Palencia 2011: 26 y 42, Borobio y Palencia 2012: 84, , Marín *et al.* 2014a: 82 y 2014b: 71, por citar solo algunos). En efecto, contrariamente a las conversaciones auténticas en las que se oyen silencios, interrupciones y reformulaciones, se presentan discusiones basadas en textos escritos y leídos en voz alta. Aunque simulen conversaciones telefónicas informales y eventos culturales reales –programas de radio, espectáculos e informes culturales (Pellettieri *et al.* 2006: 61 y 64, Marín *et al.* 2015)–, y a pesar de que en la mayoría de los manuales los ruidos de fondo permitan contextualizar y justificar el desarrollo de la conversación, varios diálogos suenan falsos y forzados (y los estudiantes lo señalan).

Sin embargo, en 7³² de los 26 libros de texto que hemos analizado se alterna entre la presentación de documentos audio didácticos –centrados en el aprendizaje de conocimientos lingüísticos– y la escucha de diálogos auténticos. Los tres volúmenes de *Gente hoy* ofrecen una serie de conversaciones naturales³³ en las que los interlocutores se interrumpen, indican su comprensión, dudan y reformulan sus ideas, además de recurrir a frases más breves, a veces incompletas y caracterizadas por la repetición léxica (Martín Peris y Sans Baulenas 2013 y 2014, Martín Peris *et al.* 2015). Es interesante notar que en el nivel elemental se proponen 13 ejercicios de comprensión oral basados en textos auténticos, lo que indica la importancia de que el alumno se encuentre frente a un *input* natural desde el principio de la formación para que se

³² *Gente hoy* (1-3) y *Aula internacional* (1-4).

³³ Algunas muestras de conversaciones auténticas obtenidas de *Gente hoy* (1-3) figuran en la sección 5.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

acostumbre a desarrollar hábitos conversacionales en distintos contextos, y no se sienta desestabilizado cuando se vea confrontado con una situación de comunicación real. Si bien *Aula internacional* posibilita la escucha de algunas conversaciones auténticas, las muestras disponibles no son suficientes para hacer que los alumnos estén en contacto con esta particularidad de la interacción oral y fomenten competencias conversacionales tras haber realizado los ejercicios de comprensión oral. En efecto, en los tres primeros volúmenes de Corpas *et al.* (2013a, 2013b y 2014) los diálogos naturales se hallan en apenas 10 pistas, por lo que podemos concluir que en la muestra analizada solo 3 manuales³⁴ prevén el trabajo de conversaciones auténticas a partir de documentos audio.

Con todo, la calidad de las interacciones disponibles en *Gente hoy* ofrece pistas de exploración interesantes para trabajos futuros relacionados con la interacción oral, pues al invitar al alumno principiante a realizar un ejercicio de comprensión oral basado en un diálogo real, se muestra que el aprendizaje de los contenidos conversacionales no solo es exclusivo de los niveles superiores, lo que permite entrever una mejora sustancial para la enseñanza de la conversación en los niveles básicos. Pensamos que es fundamental que los estudiantes aprendan a superar las dificultades que plantea la discusión improvisada en ELE en las primeras etapas del aprendizaje. De este modo, creemos que se alcanzará un nivel de desarrollo más alto de la competencia comunicativa global, pues la autenticidad del material audio, cuando se combina con documentos previstos para la enseñanza implícita de las nociones lingüísticas constituye una propuesta didáctica provechosa. En efecto, proporciona todas las herramientas necesarias para preparar al alumno tanto en el plano lingüístico y auditivo como estratégico e interaccional, es decir, un conjunto de ejercicios de comprensión oral "pre-comunicativos" –enfocados en la lengua y en el componente estratégico– y "comunicativos" –centrados en la autenticidad y en el uso de la lengua en situación real– (Gil-Toresano Berges 2004: 910). Como señalan Martín Peris (2007[1991]: 7) y Giovannini *et al.* (1996c: 24), consideramos que es la actividad la que plantea un desafío para el alumno y no el texto en sí. Aunque los diálogos auténticos suponen un reto evidente para los alumnos principiantes, la realización del ejercicio no ha de seguir un enfoque exhaustivo que implique todas las fases de la comprensión, a saber, la interpretación global, selectiva y detallada (Gil-Toresano Berges 2004: 912). Por tanto, creemos que no hay obstáculos significativos que justifiquen que los documentos audio

³⁴ *Gente hoy* (1-3).

reales no formen parte integrante de todos los libros de texto en LE, independientemente del nivel de la formación o de la lengua meta.

5.3 La presencia de los MD

Desde un punto de vista interaccional, es posible observar un número considerable de MD en los diálogos presentes en los libros de texto –ya sean didácticos o auténticos–, lo que contribuye a reflejar el uso de la lengua en una situación real. En los niveles avanzados, como por ejemplo en *Nuevo Ven 3* (Marín *et al.* 2005), *Rumbos* (Pellettieri *et al.* 2006), *ELE Actual B2* (Borobio y Palencia 2011) y *Vente 3* (Marín *et al.* 2015), es más común que se introduzcan mediante un texto, y suelen aparecer en una sección dedicada exclusivamente a los recursos comunicativos y a la interacción oral. Sin embargo, aunque el estudio de las estructuras discursivas parece más explícito en los niveles avanzados, es frecuente que los MD formen parte del léxico pasivo de los estudiantes, es decir, se presentan en la unidad sin que se ofrezcan ejercicios de práctica que faciliten su estudio, su asimilación, su revisión, su consolidación e integración. Los manuales *Nuevo Ven 3* (Marín *et al.* 2005), *Rumbos* (Pellettieri *et al.* 2006), *Gente hoy 3* (Martín Peris *et al.* 2015) y *Vente 3* (Marín *et al.* 2015) constituyen buenos ejemplos para ilustrar que, a pesar de los numerosos MD presentes en las diferentes unidades del libro, su enseñanza no parece formar parte de los objetivos de aprendizaje establecidos por los autores del libro, pues se proponen en dichos manuales menos de dos actividades de práctica relacionadas de manera explícita con la dimensión discursiva (cf. tablas 13, 16, 17 y 18). Es más, es posible afirmar que el estudio de los MD plantea ciertas dificultades en el conjunto de volúmenes estudiados, pues la poca representatividad de las estrategias de comunicación y de las expresiones discursivas caracteriza la mayoría de los libros usados en los niveles A1 y A2, especialmente en los alumnos que inician la formación. En efecto, en 10³⁵ de los 26 volúmenes consultados la presencia de los MD más usados en una situación de comunicación real y la cantidad de ejercicios de práctica son muy a menudo insuficientes. Al sumar los 4 manuales del nivel avanzado que ya hemos mencionado (*Nuevo Ven 3*, *Rumbos*, *Gente hoy 3* y *Vente 3*) es posible afirmar que la representatividad de la dimensión discursiva es problemática en 14 de los 26 libros revisados, lo que alcanza el 54 % de la muestra.

³⁵ *Pensar y aprender* (1-3), *Nuevo Ven 1*, *Prisma fusión A1+A2*, *ELE actual 1*, *Gente hoy 1*, *Vente 1*, *Aula internacional 1* y *Nuevo Español en Marcha 1*.

Tanto en los niveles básicos como en los intermedios, se observan incoherencias evidentes entre los recursos necesarios para facilitar la realización de las actividades orales y la secuenciación de las lecciones del libro, como por ejemplo en *ELE Actual 1* y en *Vente 2*, que exigen que los alumnos principiantes expresen su opinión sin haber estudiado los recursos correspondientes (Borobio 2011: 81, 85 y 113, Marín *et al.* 2014: 36). Sin embargo, esta dificultad no está tan presente como la que caracteriza los niveles básicos. En efecto, la función que cumplen las unidades discursivas en los estudiantes principiantes se sitúa más bien en el plano de la autenticidad del diálogo en el que se sustentan y no en el desarrollo de la interacción oral propiamente dicha. En los niveles A1 y A2, pese a que se mencionen varias expresiones para articular el discurso, no se prevé su estudio como tal. En cuanto a las estrategias de comunicación, solo se estudian en la primera unidad del manual, como por ejemplo en la sección *Para ayudarte* de *Nuevo Ven 1* (Castro *et al.* 2003: 11), cuya finalidad es ofrecer al alumno las herramientas para que pueda preguntar por el significado de una palabra y pedir que se repita. En el nivel B2 pueden estar proporcionadas en los recursos útiles para *Intervenir en la tertulia*, y en secciones consagradas a la conversación, como por ejemplo *Para enriquecer la comunicación* y *Estrategias de comunicación: participar en un debate* (Marín *et al.* 2005: 73, Pellettieri *et al.* 2006, Borobio y Palencia 2012: 128).

En otros manuales la presentación de los MD está estrechamente relacionada con otros aspectos del lenguaje, como la producción escrita, la argumentación y la dimensión funcional relacionada con el uso del subjuntivo. En *ELE Actual B1* (Borobio y Palencia 2012: 129), *Vente 2* (Marín *et al.* 2014: 109) y *Nuevo Español en Marcha 3* (Castro Viúdez *et al.* 2014) el estudio de los MD puede formar parte de la realización de un debate, pero se inscribe más bien dentro del fomento de las habilidades argumentativas de los alumnos, pues se redactan los argumentos por escrito antes de proceder al debate, o su estudio sirve más bien para realizar funciones comunicativas basadas en nociones lingüísticas específicas, como pedir un servicio y expresar la conjetura usando el indicativo o el subjuntivo (Castro Viúdez *et al.* 2015: 106 y 109). Otra dificultad que cabe señalar es que ni en el nivel inicial ni en el nivel intermedio se establece una distinción clara entre las expresiones empleadas en textos escritos y las que suelen aparecer en un contexto formal oral. En efecto, entre la lista de los conectores *ya sabes*, *¿verdad?*, *¿no?*, *la verdad es que*, *¡ya lo creo!*, *total*, *bueno* presentados en la sección *Para ayudarte* del nivel B2 de *Nuevo Ven 3* se constata la presencia de *en definitiva* (Marín *et al.* 2005: 96). Según Fuentes Rodríguez (2010: 126-

127) y Briz *et al.* (2008), *en definitiva* forma parte del lenguaje culto, mientras que *total*, cuando sirve para resumir las ideas formuladas, suele usarse en una conversación oral de estilo coloquial. Además de la falta de precisión en cuanto al registro más apropiado según el contexto comunicativo, resulta interesante notar que no siempre se proponen los MD más frecuentes, como vemos en los siguientes ejemplos:

<ul style="list-style-type: none"> • Pedir la opinión A. <i>¿Qué opina usted de...?</i> (18) • Expresar acuerdo o desacuerdo <i>Claro, por supuesto que sí.</i> (0) <i>Estoy (totalmente de acuerdo) con...</i>(6) <i>No estoy de acuerdo con...</i> (125) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar la opinión B. <i>Yo pienso / creo que...</i> (430 / 997) C. <i>A mí me parece que...</i> (127) • Expresar indiferencia <i>No me importa (si)...</i> (4)
--	---

Tabla 23. Ejemplos de los MD estudiados en *Nuevo Ven 2* (Castro *et al.* 2004: 23)

Como muestra claramente el número de apariciones en el CREA (indicado entre paréntesis), no siempre se han considerado los MD más comunes para expresar la opinión y argumentar en el nivel B1, pues es más frecuente recurrir a *yo creo que*, *pienso que* y *para mí* que a *mí me parece que*. Para argumentar y realizar esos aspectos funcionales de la lengua se suele optar más bien por *sí*, *pero*, *no*, *porque* y *yo creo que* (cf. 4).

La frecuencia de los MD en la lengua oral y en un contexto informal tampoco se explicita en varios otros manuales que hemos revisado. En efecto, en *Prisma fusión B1+B2* (Equipo Prisma 2008b), el libro de texto en el que los MD están más representados, aparecen expresiones formales y poco frecuentes en la lengua hablada (Briz *et al.* 2008, CORPES XXI), como por ejemplo *en conclusión*, *en resumen*, *en suma*, *yo en eso discrepo*, *a mi modo de ver*, y *pues yo no estoy nada de acuerdo*. Esta situación se observa en varios otros documentos de la muestra, como por ejemplo en *ELE Actual B1* y *ELE Actual B2* (Borobio y Palencia 2011 y 2012), que no especifican la frecuencia con la que se usan ni insisten en las expresiones más empleadas, como indican varias de las unidades propuestas para expresar el acuerdo y el desacuerdo e interrumpir durante un debate: *estoy de acuerdo (en parte)* (0), *estás (muy) equivocado* (3), *puede que tengas razón* (0), *yo creo que te equivocas* (0), *no estoy del todo de acuerdo* (0), *perdona que te interrumpa* (2), *perdona, pero déjame terminar* (5) y

perdón por la interrupción (0) (Borobio y Palencia 2011: 128, Borobio y Palencia 2012: 54 y 116, y apariciones en el CREA).

De modo general, es posible constatar, gracias a las expresiones en negrita de las tablas, que los MD más frecuentes ocupan la misma posición que las unidades discursivas usadas en un contexto formal y escrito, y que no se establece una progresión clara a la hora de presentar dichos contenidos conversacionales. En los cuatro niveles los estudiantes cuentan con diferentes secciones que resumen los recursos estratégicos y discursivos estudiados y se insiste también en las estructuras más útiles para la comunicación. No obstante, si en la primera unidad de los libros de texto usada en el nivel A1 se proporcionan estrategias de comunicación esenciales para la interacción oral –decir que no se entiende y pedir que se repita–, se nota que de manera general los elementos presentes en los apartados subsecuentes se relacionan, sobre todo, con la dimensión funcional de la lengua –expresar deseos, obligación y planes–, tal y como se observa en *ELE Actual A2* (Borobio 2012: 17). En los niveles intermedios el aspecto conversacional está más presente y la adición de secciones, como *Opiniones: acuerdo y desacuerdo*, *Estrategias de aprendizaje: expresión e interacción oral* y *Estrategias de comunicación: participar en un debate* (Borobio y Palencia 2011: 54, 60 y 116) reflejan el deseo de los autores para consolidar las habilidades interaccionales de los estudiantes intermedios. Esta diferencia significativa en el plano conversacional se encuentra en varios de los libros de texto que hemos revisado, como *Nuevo Ven 3* (Marín *et al.* 2005: 36-37), *Rumbos* (Pellettieri 2006: 147) y *Vente 3* (Marín *et al.* 2015: 52-53), donde aparecen las secciones *tertulia*, *para enriquecer la comunicación* y *exprésate–tertulia*.

En consecuencia, podemos decir que todo apunta a que la función de los MD presentes en los diálogos de los niveles básicos no siempre es conversacional y, de manera general, su estudio no forma parte de los objetivos de aprendizaje. En los niveles B1 y B2 su enseñanza es más sistemática y contribuye al desarrollo de técnicas conversacionales, pero los ejercicios de práctica no siempre son suficientes para alcanzar dichos objetivos (cf. tablas 15, 19 y 20). Otra dificultad que hemos señalado es la distinción importante entre la lengua hablada y la lengua escrita y el registro empleado, ya sea formal o informal. Sin estas condiciones precisas, pensamos que es improbable que los MD contribuyan de manera significativa al desarrollo de la interacción oral en la clase de ELE, pues si su enseñanza se ciñe a menudo a una mera presentación general, el aprendizaje de las estructuras discursivas tampoco está

garantizado. En consecuencia, no sería válido que los MD formaran parte de los objetivos de la evaluación por cuestiones de coherencia (cf. 3.2.5).

A la luz del análisis de la interacción oral en estos libros de texto confirmamos la tendencia presentada en la problemática (cf. 2), que sostiene que la interacción oral se reserva de manera casi exclusiva a los niveles intermedios, pues como hemos podido constatar, los principiantes no siempre cuentan con un abanico tan variado de prácticas interactivas colaborativas como los estudiantes intermedios. De modo general, los ejercicios relacionados con el componente estratégico y discursivo son escasos y la mayoría de los documentos audio no son auténticos, es decir, cumplen ante todo una función didáctica –no comunicativa ni interactiva–. Además, esta sección de nuestro trabajo ha permitido mostrar que, a pesar de que ningún manual presente todos los criterios que queríamos comprobar en nuestro análisis, *Prisma fusión* (Equipo Prisma 2008), *Gente hoy* (Martín Peris y Sans Baulenas 2013 y 2014, Martín Peris *et al.* 2015) y *Aula internacional* (Corpas *et al.* 2013 y 2014) parecen constituir herramientas de trabajo suficientemente equilibradas en el plano interaccional, lingüístico, discursivo y sociocultural para que las dificultades encontradas en el plano de la interacción oral se superen optando por un enfoque ecléctico. En efecto, en todos los otros libros de texto de la muestra siempre se observa un desequilibrio en la dimensión conversacional, cualquiera que sea la categoría de análisis estudiada –prácticas interactivas colaborativas, temas abordados, autenticidad de los textos audio, presencia de los MD y ejercicios de práctica–, pero al trabajar con esos 3 manuales y al variar sus estrategias de enseñanza el docente logrará compensar las carencias en el plano interaccional ofreciendo más actividades relacionadas con el aprendizaje de los MD y basadas en la escucha de conversaciones reales obtenidas de otras fuentes didácticas.

6. Análisis de instrumentos de evaluación

Antes de presentar los instrumentos de medición que caracterizan la evaluación interaccional conviene considerar distintas pruebas orales y guías de corrección ya existentes, que se usan en dos contextos educativos (Quebec y Francia) y en dos instituciones responsables de la certificación del nivel de dominio en LE (Instituto Cervantes e Instituto Goethe) para ver, entre todos sus componentes, cuáles son los más susceptibles de valorar con eficacia la interacción oral en la clase de ELE. Así pues, en este apartado examinaremos 11 exámenes orales y 9 parrillas de evaluación, no solo en español sino también en francés (L1), inglés (L2) y alemán (LE). De manera más precisa, nos detendremos en diferentes instrumentos utilizados para certificar los niveles A1-B2, a saber, los exámenes del DELE, la prueba oral del Servicio internacional de evaluación de la lengua española (SIELE), la del Instituto Goethe, y diferentes herramientas que miden la evaluación de la competencia oral en Francia y en los *cégeps* y universidades de la región metropolitana de Montreal. Algunos de estos instrumentos de medición están disponibles en internet. La mayoría de las pruebas del nivel colegial y universitario de Montreal provienen de profesores que han aceptado participar en nuestro proyecto, y que nos han proporcionado generosamente un ejemplo de sus exámenes orales u hojas de calificación.

Cabe mencionar que nuestro objetivo no es establecer un panorama detallado de la evaluación de la interacción oral en Europa y en Quebec a través de nuestro banco de pruebas orales e instrumentos de corrección. La finalidad de este ejercicio apunta más bien a la identificación de los elementos procedentes de la práctica que puedan servir para medir la competencia conversacional en LE, y que concuerden con el enfoque interaccional, tal y como lo plantearemos en el apartado 7. Por ello, el motivo de este análisis es señalar los aspectos que han de formar parte de nuestro sistema de evaluación y que en la práctica respeten los indicadores de calidad propios a todo proceso evaluador, es decir, la validez, la fiabilidad, la autenticidad, la viabilidad, la coherencia, la equidad y la transparencia (Alderson *et al.* 1995, Barberà Gregori 1999, McNamara *et al.* 2002, Young 2002, Douglas y Brown 2004, Bordón 2004a, 2006a, 2006b, Dacosta Cea 2006, Fernández 2007, Bachman y Palmer 2010, entre otros). No obstante, puesto que no disponemos de toda la información necesaria para poder valorar el grado con el que se respeta el conjunto de dichos agentes de calidad, concentraremos nuestras observaciones en la *validez de contenido*, que permite determinar si la prueba posibilita

la obtención de una muestra representativa de las habilidades interaccionales de los alumnos (Bachman 1988: 150, Alderson *et al.* 1995: 166, Consejo de Europa 2002: 177, Young 2002: 249, Douglas y Brown 2004: 25). En efecto, ya que no sabemos, por ejemplo, si los estudiantes han recibido todos los recursos necesarios para poder realizar la tarea, no será posible evaluar la coherencia de los exámenes de la muestra. De ahí, el recurso a un criterio más global y más relacionado con la interacción oral, la *validez de contenido*, que se concentra en la autenticidad de la conversación y en la movilización de las características inherentes a la destreza que pretendemos evaluar (Jacoby y Ochs 1995: 177, McNamara *et al.* 2002: 223, Duchêne 2007: 95), como la construcción colaborativa de un diálogo improvisado, la posibilidad de interrumpir al interlocutor, la alternancia del papel de hablante y oyente, la importancia de mostrar su comprensión y aprobación para que el discurso siga avanzando, la reformulación y la simplificación de las frases, y el uso eficiente de los MD, entre otras particularidades propias de la interacción oral. En otros términos, el objetivo de este apartado no es probar la validez de los exámenes orales como tal, sino más bien mostrar sus aportaciones más significativas para la definición de nuestro sistema de medición y la evaluación de la interacción oral.

Para ello, nuestras reflexiones se apoyarán en dos criterios precisos. Además de la *validez de contenido*, parece necesario determinar igualmente la capacidad motivadora del tema empleado para suscitar el interés del estudiante, de modo que se garantice un intercambio oral sostenido. Como indica Alonso (2012a: 15 y 22, 2012b: 160), la dimensión temática puede ejercer un impacto considerable en el desarrollo de la conversación si no se adecúa al nivel del alumno, pues al no disponer de los recursos lingüísticos requeridos para expresarse, es poco probable que logre intervenir de manera espontánea y satisfactoria en la discusión. Para cada examen de la muestra determinaremos, entonces, si el tema es motivador y si respeta el nivel del alumno desde una perspectiva curricular. Por tanto, nos apoyaremos en el MCER y en el PCIC, además de considerar el *plan ministerial* del MELSQ cuando se trate de pruebas orales dirigidas a aprendices del nivel colegial.

En un primer tiempo, iniciaremos este apartado explorando los exámenes del DELE, que compararemos con una opción muy reciente en el ámbito de la certificación del dominio del idioma español, el examen SIELE.

6.1 Exámenes del DELE (A1-A2)

Este examen, diseñado por el Instituto Cervantes, se realiza con un examinador que interactuará con el candidato y un calificador que no interviendrá en la discusión para no influir en la producción del participante (Instituto Cervantes 2016: Guía de los exámenes–prueba de expresión e interacción orales). Ya se trate del nivel A1 o A2, para la evaluación de la producción oral el ejercicio consta de cuatro partes³⁶ (tablas 24 y 25), por lo que se puede afirmar que se trata de un examen oral secuenciado, es decir, una prueba oral cuyas distintas fases están encaminadas a observar diferentes aspectos de la competencia oral (Underhill 1987: 38). En efecto, en ambos niveles las dos primeras tareas se centran en el monólogo, mientras que las dos últimas ponen al candidato ante una situación conversacional. En el nivel inicial las dos primeras tareas del examen consisten en presentarse y realizar una exposición a partir de un esquema o una fotografía, tras una etapa de preparación. En esta parte de la prueba es posible evaluar distintas dimensiones de la competencia comunicativa, como la expresión oral, la competencia lingüística y el componente fonético. Para medir la interacción oral se procede a una breve entrevista, a partir de una discusión que se entabla con el entrevistador y una conversación basada en una puesta en situación o en láminas. En el nivel A2 el candidato inicia el examen produciendo dos monólogos sostenidos que consisten en hablar sobre un tema determinado y describir una fotografía. A partir de esta misma ilustración se amplía la actividad de producción oral, de forma que desemboca en un ejercicio interactivo en el que el participante conversa con el entrevistador. Finalmente, en la última tarea se entabla una discusión sobre un tema basado en la vida diaria.

³⁶ Para facilitar la consulta de los exámenes del DELE hemos optado por la presentación de un montaje que muestra el conjunto de las pruebas que se deben realizar.

<p>INFORMACIÓN SOBRE LA PRUEBA</p> <p><i>La prueba contiene 4 tareas:</i></p> <p>TAREA 1: <i>Presentación personal (1-2 minutos).</i></p> <p>TAREA 2: <i>Exposición de un tema (2-3 minutos).</i></p> <p>TAREA 3: <i>Conversación con el Entrevistador (3-4 minutos).</i></p> <p>TAREA 4: <i>Diálogos basados en láminas (2-3 minutos).</i></p> <p><i>Para la preparación de las tareas 1 y 2, dispone de 15 minutos antes de la entrevista.</i></p>	Tarea 1	Tarea 2
	Tarea 3	Tarea 4
	<p>INSTRUCCIONES:</p> <p>Usted tendrá una conversación con el Entrevistador sobre su presentación y sobre su exposición del tema. La conversación durará 3 minutos aproximadamente.</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; background-color: yellow;">EL EXAMINADOR PREGUNTA</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; background-color: orange;">USTED RESPONDE</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 5px 0;"> </div>

Tabla 24. Ejemplo del examen del DELE (A1)

<p>INSTRUCCIONES:</p> <p><i>La prueba de Expresión e Interacción Orales tiene cuatro tareas:</i></p> <p>TAREA 1. Monólogo: <i>Usted debe hablar ante el entrevistador sobre un tema durante tres o cuatro minutos.</i></p> <p>TAREA 2. Descripción de una fotografía: <i>Usted debe describir una fotografía durante dos o tres minutos.</i></p> <p>TAREA 3. Diálogo en situación simulada: <i>Usted debe dialogar con el entrevistador en una situación simulada, a partir de la fotografía que ha descrito en la Tarea 2, durante dos o tres minutos.</i></p> <p>TAREA 4. Conversación para llegar a un acuerdo: <i>Usted debe dialogar con el entrevistador para llegar a un acuerdo sobre una decisión que deben tomar conjuntamente, a partir de una ficha, durante tres o cuatro minutos.</i></p> <p><i>Tiene 15 minutos para preparar la prueba. Para las tareas 1, 2 y 3 puede tomar notas y escribir un borrador de sus respuestas. Durante la prueba, puede consultar sus notas, pero no leerlas detenidamente.</i></p>	<p>Tarea 1</p>	<p>Tarea 2</p>			
	<p>Tarea 3</p> <p>Usted debe imaginar que está en la recepción de un hotel. Quiere reservar una habitación para un amigo y habla con el recepcionista. El entrevistador será el recepcionista.</p>	<p>Tarea 4</p> <p>Situación. Hoy es el cumpleaños de una amiga. Usted está organizando con otro amigo una cena para celebrarlo. Su amigo quiere cenar en casa. Usted quiere ir a un restaurante.</p> <div style="border: 1px solid orange; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Usted debe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar por qué quiere cenar en un restaurante. 2. Explicar por qué no quiere cenar en casa. 3. Llegar a un acuerdo. </div> <p>Ejemplo</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;"> </td> <td style="text-align: center; width: 50%;"> </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0f0e0; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; color: green;">RESTAURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> Cocina y limpia otra persona. Tiene comidas diferentes. ... </td> <td style="background-color: #ffe0e0; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; color: red;">CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> Ir a la compra. Cocinar y limpiar. ... </td> </tr> </table>			<p style="text-align: center; color: green;">RESTAURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> Cocina y limpia otra persona. Tiene comidas diferentes. ...
<p style="text-align: center; color: green;">RESTAURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> Cocina y limpia otra persona. Tiene comidas diferentes. ... 	<p style="text-align: center; color: red;">CASA</p> <ul style="list-style-type: none"> Ir a la compra. Cocinar y limpiar. ... 				

Tabla 25. Ejemplo del examen del DELE (A2)

Una de las ventajas de este tipo de prueba es la secuenciación de los ejercicios comunicativos, porque facilita la evaluación global de la actuación del estudiante, además de reducir su nivel de ansiedad (Underhill 1987: 37-38, Bordón 2004a: 994). Es una de las razones por las que hemos decidido adoptar el examen oral secuenciado para nuestro modelo de evaluación (cf. 7.1.2.2). Sin embargo, en el plano interaccional no se puede afirmar que todas las prácticas interactivas previstas en el DELE permitan observar las especificidades de un intercambio oral natural, como los que solemos encontrar en la vida real, ya que la discusión basada en la entrevista no posibilita normalmente los cambios de tema ni las interrupciones por parte del candidato (Brown 2003). Por otra parte, los diálogos creados a partir de láminas y puestas en situación conllevan a una actuación regulada por el juego de rol. Si bien este tipo de ejercicio favorece el recurso a ciertos aspectos esenciales para la comunicación desde una perspectiva sociolingüística y funcional, y aunque permite ver si el candidato puede recurrir a expresiones de cortesía y realizar tareas concretas en la lengua meta, como por ejemplo reservar una habitación en un hotel (cf. tabla 25, tarea 3), no se trata de una conversación totalmente libre. No significa que dichas tareas no sean válidas para certificar el nivel de un estudiante, pero para evaluar la interacción oral, convendría prever un ejercicio interactivo que garantizara la obtención de un intercambio oral cooperativo y sostenido, que se organizara en función de distintos MD.

En efecto, si la tarea comunicativa implica, sobre todo, alcanzar objetivos funcionales y sociolingüísticos –responder a las preguntas del entrevistador, reservar una habitación en un hotel, explicar a un amigo por qué es preferible ir al restaurante para celebrar el cumpleaños de una amiga (tablas 24 y 25)–, la presencia de los MD no está garantizada, puesto que el ejercicio oral parece centrarse más bien en el uso de recursos lingüísticos específicos en un contexto comunicativo preciso, como por ejemplo la descripción física y personal (tabla 24, tarea 4), el recurso a fórmulas de cortesía (tabla 25, tarea 3) y las ventajas y desventajas de una situación determinada (tabla 25, tarea 4). Sin embargo, el tema de la actividad que aparece en la muestra sabrá suscitar el interés del alumno porque le permitirá dar cuenta de los contenidos que ha aprendido durante su formación. Además de hacer intervenir una serie de nociones lingüísticas que forman parte de los niveles básicos, como la presentación personal y la descripción de su entorno (Consejo de Europa 2002: 26, Instituto Cervantes 2006: nociones generales y nociones específicas, niveles A1 y A2), los otros ejercicios del examen lo invitarán a describir su rutina diaria y hablar de sus pasatiempos. Por otra

parte, la actividad es suficientemente abierta como para permitir al aprendiz abordar varios aspectos, ya se trate de sus experiencias pasadas en relación con el tiempo libre o sus intereses actuales. En el caso de la fotografía, los participantes podrán explotar diferentes dimensiones de sus conocimientos al mencionar, por ejemplo, la profesión de las personas presentes en la ilustración, su aspecto físico, la ropa que llevan y los objetos que aparecen en la escena, entre varias otras posibilidades.

En consecuencia, la flexibilidad de la tarea comunicativa, tanto en el plano de su realización como en el nivel del tema en el que se sustenta, constituye un aspecto que consideraremos para la aplicación de la evaluación interaccional. Aunque la autenticidad de la conversación no parece constituir el principal objetivo de este tipo de examen, sus aspectos más positivos residen, en nuestra opinión, en la posibilidad de proceder a una evaluación global de la competencia comunicativa, la flexibilidad de los ejercicios interactivos y el respeto del nivel del alumno, tres indicadores de calidad que consideramos imprescindibles para la evaluación interaccional.

A continuación, veremos si el examen del DELE usado para certificar el nivel intermedio presenta las mismas características.

6.2 Exámenes del DELE (B1-B2)

Contrariamente al examen del nivel básico, cuyas actividades orales generan tanto un discurso monologado y preparado previamente como una conversación improvisada obtenida mediante una entrevista, la mayoría de las pruebas del nivel intermedio (cf. tablas 26 y 27) implican que el candidato interactúe con el examinador, ya sea conversando, describiendo una fotografía, improvisando a partir de una situación ficticia o reaccionando ante las estadísticas de una encuesta. Como en el análisis de la interacción oral en los libros de texto (cf. 5), el cual ha confirmado la tendencia a reservar la interacción oral para los niveles intermedios y avanzados, el examen DELE no es una excepción. En efecto, en el nivel B1 el estudiante debe interactuar en tres de los cuatro ejercicios y la conversación constituye claramente el objetivo del conjunto de tareas. La etapa que consiste en describir una fotografía ya no solo implica mantener la descripción durante un periodo de tiempo determinado, sino que debe desembocar también en una discusión con el examinador. Por su parte, el alumno del nivel B2 participa en menos actividades orales para aumentar la duración de cada una de las tres tareas previstas que implicarán la expresión de las opiniones, su justificación y la conversación a base de una situación simulada.

<h2 style="text-align: center;">INSTRUCCIONES</h2> <p style="text-align: center;">La prueba de Expresión e interacción orales contiene <u>cuatro</u> tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> TAREA 1. Realizar una presentación breve. (2-3 minutos) Usted deberá hablar sobre un tema durante dos o tres minutos. Deberá elegir <u>uno</u> de los dos temas propuestos. TAREA 2. Participar en una conversación. (3-4 minutos) Usted debe dialogar con el entrevistador sobre el tema de la Tarea 1 durante tres o cuatro minutos. TAREA 3: Describir una fotografía y participar en una conversación. (2-3 minutos) Usted debe describir una fotografía durante uno o dos minutos. Deberá elegir <u>una</u> de las dos opciones propuestas. Después el entrevistador le hará algunas preguntas a partir del tema de la fotografía. TAREA 4: Diálogo en situación simulada. (2-3 minutos) Usted debe dialogar con el entrevistador en una situación simulada durante dos o tres minutos. <p>Tiene 15 minutos para preparar las Tareas 1 y 2. Usted puede tomar notas y escribir un esquema de su exposición que podrá consultar durante el examen; en ningún caso podrá limitarse a leer el esquema.</p>	<h3 style="text-align: center;">Tarea 1</h3> <p>Hable de un país donde le gustaría vivir o del país ideal para vivir, en su opinión.</p> <p>Incluya información sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> qué país es; por qué le gustaría vivir allí o por qué cree que ese sería el país ideal para vivir; desde cuándo le gusta ese país; qué es lo que más le gusta y qué es lo que menos le gusta de ese país; qué le gustaría hacer allí; cuándo y con quién le gustaría vivir allí; experiencias de otras personas que hayan vivido en ese país. <p>No olvide:</p> <ul style="list-style-type: none"> diferenciar las partes de su exposición: introducción, desarrollo y conclusión final; ordenar y relacionar bien las ideas; justificar sus opiniones y sentimientos. 	<h3 style="text-align: center;">Tarea 2</h3> <ul style="list-style-type: none"> ¿Ha vivido usted en diferentes países / ciudades? ¿Dónde? De los sitios en que ha vivido, ¿cuál es el que más le ha gustado? ¿Por qué? ¿Cuáles son los aspectos más importantes en su opinión para decidir vivir en un determinado país / ciudad? ¿Por qué?
	<h3 style="text-align: center;">Tarea 3</h3> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Describa con detalle, durante 1 o 2 minutos, lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo.</p> <p>Estos son algunos aspectos que puede comentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen. El lugar en el que se encuentran: cómo es. Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son. Qué relación cree que existe entre estas personas. ¿De qué cree que están hablando? <p>Posteriormente, el entrevistador le hará algunas preguntas. La duración total de esta tarea es de 2 a 3 minutos.</p> <p>EJEMPLOS DE PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen? / ¿Conoce usted algún lugar parecido al de la imagen? ¿Cómo es? ¿Cuántas personas trabajan en él? ¿Qué tipo de trabajo hacen? ¿Le gustaría trabajar en algún lugar parecido? ¿Por qué? / ¿Por qué no? ¿Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro? 	<h3 style="text-align: center;">Tarea 4</h3> <p>Usted compró hace unos días un ordenador portátil en una tienda de informática. Ahora el ordenador no funciona y usted decide ir a la tienda para pedir que se lo cambien por otro.</p> <p>Imagine que el entrevistador es el empleado de la tienda de informática. Hable con él siguiendo estas indicaciones:</p> <p>Durante la conversación con el empleado de la tienda de informática usted debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicarle cuándo compró el ordenador; - explicarle cuál es el problema; - pedirle que se lo cambie por otro; - quejarse si no quiere cambiárselo y pedirle otra solución. <div style="text-align: right;">  </div> <p>EJEMPLOS DE PREGUNTAS DEL ENTREVISTADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Hola, buenos días. ¿En qué puedo ayudarle? ¿Y cuándo dice que compró el ordenador? Quizá le atendió otro compañero... Ah, sí, aquí veo la factura. Pues vamos a ver... Dígame cuál es el problema.

Tabla 26. Ejemplo de examen del DELE (B1)

INSTRUCCIONES

La prueba de Expresión e interacción orales contiene tres tareas:

- **TAREA 1. Valorar propuestas y conversar sobre ellas. (6-7 minutos)**

Usted deberá hablar durante 3-4 minutos de las ventajas e inconvenientes de una serie de soluciones propuestas para una situación determinada. A continuación, conversará con el entrevistador sobre el tema. Deberá elegir una de las dos opciones propuestas.

- **TAREA 2. Describir una situación imaginada a partir de una fotografía y conversar sobre ella. (5-6 minutos)**

Usted debe imaginar una situación a partir de una fotografía y describirla durante 2-3 minutos. A continuación conversará con el entrevistador acerca de sus experiencias y opiniones sobre el tema de la situación. Tenga en cuenta que no hay una respuesta correcta: debe imaginar la situación a partir de las preguntas que se le proporcionan. Deberá elegir una de las dos opciones propuestas.

- **TAREA 3: Opinar sobre los datos de una encuesta. (3-4 minutos)**

Usted debe conversar con el entrevistador sobre los datos de una encuesta, expresando su opinión al respecto. Deberá elegir una de las dos opciones propuestas.

Tiene 20 minutos para preparar las **Tareas 1 y 2**. Usted puede tomar notas y escribir un esquema de su exposición que podrá consultar durante el examen; en ningún caso podrá limitarse a leer el esquema o sus notas.

Tarea 1

En su país hay un grave problema con el aprendizaje de lenguas extranjeras: un alto porcentaje de la población no es capaz de hablar, leer o escribir en otra lengua. Expertos en educación se han reunido para discutir algunas medidas que ayuden a solucionar esta situación. Lea las siguientes propuestas y, durante dos minutos, explique sus ventajas e inconvenientes; tenga en cuenta que debe hablar, como mínimo, de cuatro de ellas. Cuando haya finalizado su intervención, debe conversar con el entrevistador sobre el tema de las propuestas. Para preparar su intervención, al analizar cada propuesta debe plantearse por qué le parece una buena solución y qué inconvenientes tiene, a quién beneficia y a quién perjudica, si puede generar otros problemas; si habría que matizar algo...



Se deberían impartir algunas asignaturas fundamentales en lengua extranjera. Formaríamos a los profesores en verano para capacitarlos.

Yo obligaría a los alumnos a hablar en lengua extranjera en los recreos.

Yo impartiría más horas de lengua extranjera a la semana.

Yo no cambiaría nada. Es suficiente con una formación básica. Si en el futuro nuestros alumnos tienen que hablar una lengua extranjera, la aprenderán en función de sus necesidades.

Se debería concienciar a los padres: se les podrían ofrecer cursos o actividades en lengua extranjera también a ellos.

Yo utilizaría la lengua extranjera solo para las materias más prácticas, como Educación Física o Plástica. Contrataría a profesores nativos.

Tarea 2



Tarea 3

A. ¿Recicla usted habitualmente los residuos que genera en su casa? **SÍ** **NO**

B. ¿Qué tipo de residuos suele reciclar usted? **90,2%** **9,8%**

VIDRIO	90%	MEDICAMENTOS	40%
PILAS	83%	ACEITE	43%
PAPEL Y CARTÓN	94%	ROPA	47%
MATERIA ORGÁNICA	64%	APARATOS ELÉCTRICOS Y ELECTRODOMÉSTICOS	40%
PLÁSTICO Y METAL	83%	MUEBLES	28%

C. ¿Qué aspectos cree que dificultan el reciclaje de residuos en el hogar?

FALTA DE ESPACIO	37%	FALTA DE TIEMPO	15%
FALTA DE COSTUMBRE	33%	FALTA DE INTERÉS	10%
DESCONFIANZA EN QUE SE RECICLEN REALMENTE	26%		

Tabla 27. Ejemplo de examen del DELE (B2)

Aunque el juego de rol sigue estando presente en ambos niveles, las actividades orales del nivel B2 parecen más auténticas, es decir, más probables en una situación de comunicación real. Además, es posible pensar que en este nivel el uso de los MD será más frecuente, dado que el estudiante debe *valorar propuestas y opinar sobre los datos de una encuesta* (cf. tabla 27, tareas 1 y 3). Estas precisiones permiten suponer que el alumno tendrá la oportunidad de justificar sus opiniones y mostrar su acuerdo y desacuerdo ante dichas propuestas y estadísticas, entre otras funciones discursivas. La formulación y la justificación de las opiniones corresponden con las habilidades comunicativas establecidas para el nivel intermedio (Consejo de Europa 2002: 26), por lo que los aprendices deberían sentirse cómodos ante el tema propuesto en el examen, pues ya deberían haber estudiado los recursos lingüísticos correspondientes para poder realizar la tarea de manera satisfactoria.

Pese a que la prueba parezca más interactiva en el nivel intermedio, la *validez de contenido* no está garantizada. Como indican las preguntas del examinador en la tarea 3 del nivel B1 (cf. tabla 26) –*Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen?, ¿cómo es?, ¿cuántas personas trabajan en él?, ¿qué tipo de trabajo hacen?, ¿le gustaría trabajar en algún lugar parecido?, ¿por qué? y ¿qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro?*–, el formato del ejercicio hace que el candidato adopte un papel predeterminado y es poco probable que formule preguntas. Por tanto, si bien permite establecer el nivel del alumno en el plano de la comunicación, no se puede afirmar con toda certeza que el examen logre hacer intervenir el conjunto de las capacidades interaccionales del candidato. Sin la posibilidad de interrumpir al examinador, pedir su colaboración y cambiar de tema, la conversación obtenida no presentará todos los rasgos de una discusión auténtica.

A la luz de las afirmaciones presentes en esta primera parte del análisis dedicado al examen del DELE, parece aún más evidente la necesidad de insistir en las habilidades conversacionales de los alumnos principiantes, proponer temas que respeten el nivel del aprendiz y que favorezcan el recurso a un abanico de MD satisfactorio, así como una estructura interactiva parecida a la que suele encontrarse en la vida real.

Presentaremos ahora el examen SIELE, una nueva versión de los DELE cuyo reconocimiento y difusión son internacionales.

6.3 Examen SIELE (A1-C1)

Disponibles desde enero de 2016, el examen SIELE es una prueba de dominio que persigue los mismos fines que los de los exámenes del DELE: certificar el nivel de lengua de sus usuarios (SIELE 2016: 3). Aunque los objetivos parecen idénticos en ambas pruebas, las diferencias son significativas. Por un lado, el SIELE goza de un reconocimiento internacional, gracias a la colaboración del Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. Por otro, el conjunto del examen se efectúa en línea, ya sea para proceder a la inscripción, la realización de las actividades, la calificación y la difusión de los resultados. Se trata, entonces, de un proceso eficaz y viable. Otra diferencia que cabe señalar es que si ambas prácticas certificativas siguen las orientaciones del MCER en cuanto a los niveles de dominio³⁷, el SIELE solo reconoce los niveles A1 a C1 y cada una de las tareas comunicativas que forman parte del examen oral corresponde a uno de estos cinco niveles (SIELE 2016: 8-10).

En esta parte del análisis describiremos el contenido de las pruebas para señalar, en segundo lugar, los aspectos del SIELE que deberemos tomar en cuenta para la definición de la evaluación interaccional.

En la primera parte del examen (tabla 28) el candidato debe grabar sus respuestas después de haber escuchado una serie de preguntas, dos de nivel A1 (*¿cuál es su nacionalidad?* y *¿cuál es su ocupación o profesión?*) y dos de nivel A2 (*¿qué planes tiene relacionados con el español?* y *¿cómo eran sus vacaciones cuando era pequeño?*). Para las dos primeras preguntas se espera que la producción del estudiante totalice 30 segundos, mientras que en las dos últimas, la grabación no podrá exceder un minuto. Esta primera tarea respeta el nivel del alumno principiante, cuya finalidad es la descripción personal, es decir, presentarse a sí mismo, describir a su familia, hablar de sus estudios, su trabajo y sus experiencias de vida (Consejo de Europa 2002: 26).

³⁷ Como es bien sabido, el MCER reconoce seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (Consejo de Europa 2002: 25).

TAREA	NIVEL	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO DE LA TAREA
1	A1	Responder a cuatro preguntas de carácter personal.	Proporcionar información sobre sí mismo, sus experiencias y su entorno más inmediato.	Cuatro preguntas de audio: dos de nivel A1 y dos de nivel A2.

Expresión e interacción orales

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: 00:19:34

Usted debe contestar a cuatro preguntas de carácter personal. Las preguntas empiezan automáticamente. Si quiere escuchar otra vez una pregunta antes de grabar, pulse en Reproducir (🔊). Después para grabar su respuesta, pulse en Grabadora (🎤) o puede esperar para grabar automáticamente.

- En las preguntas 1 y 2, tiene 15 segundos para grabar cada respuesta.
- En las preguntas 3 y 4, tiene 30 segundos para grabar cada respuesta.

Pregunta 1

Reproducir Grabando Quedan 00:14 Terminar grabación

Pregunta 2

Reproducir Grabar ✓ Grabación realizada con éxito

Pregunta 3

Reproducir Grabar ✓ Grabación realizada con éxito

Pregunta 4

Reproducir Grabando Quedan 00:20 Terminar grabación

Pregunta 1: ¿Cuál es su nacionalidad?
 Pregunta 2: ¿Cuál es su ocupación o profesión?
 Pregunta 3: ¿Qué planes tiene relacionados con el español?
 Pregunta 4: ¿Cómo eran sus vacaciones cuando era pequeño?

Tabla 28. Ejemplo del examen SIELE (Tarea 1, A1)

La producción oral basada en la descripción forma parte también del nivel A2 (tabla 29), en el que la actividad consiste en producir un breve discurso monologado describiendo una ilustración sacada de la vida diaria. Contrariamente al ejercicio 1 en el que se escuchan las preguntas, el candidato que complete la tarea 2 contará con una lista

de temas que deberán figurar en su monólogo, como por ejemplo el número de personas presentes en la fotografía, la relación entre ellas, su aspecto físico, las actividades que están realizando, el lugar en el que se encuentran y los objetos que se ven. Otra particularidad que caracteriza las dos primeras prácticas interactivas del examen SIELE es la grabación del texto oral tras una breve preparación de dos minutos.

TAREA	NIVEL	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO DE LA TAREA
2	A2	Desarrollar un monólogo breve a partir de una fotografía. El candidato elige entre dos fotografías, prepara y desarrolla la descripción de una de ellas.	Describir, de manera breve y sencilla, los elementos de una escena de la vida cotidiana.	Dos fotografías que reflejen una situación de la vida cotidiana.

Expresión e interacción orales

Tiempo prueba: 00:18:40

Tarea 1 **Tarea 2** Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Usted tiene que describir una de estas fotografías. Elija una:

 Tiempo para elegir la opción: 00:24



Opción 1



Opción 2

Opción 2

Describe la fotografía. Estos son los aspectos que tiene que comentar:

- Cuántas personas hay y qué relación existe entre ellas.
- Cómo son esas personas y qué ropa llevan.
- Qué están haciendo esas personas y cómo cree que se sienten.
- En qué lugar se encuentran y cómo es.
- Qué objetos hay, cómo son y dónde están.

Tiene dos minutos para preparar la tarea. Si lo desea, puede tomar notas.

Después, grabe su respuesta. La grabación empieza automáticamente. Tiene de uno a dos minutos para realizar la tarea.



Escriba aquí sus notas. NO EVALUABLE

Tabla 29. Ejemplo del examen SIELE (Tarea 2, A2)

Por su parte, el alumno del nivel B1 (tabla 30) deberá producir otro monólogo basado en una situación de comunicación ficticia, como por ejemplo rechazar una invitación y organizar una fiesta. Después de haber escogido una de las dos opciones propuestas, el estudiante debe respetar una serie de indicaciones para formular su respuesta. A modo de ejemplo, para la opción 1 de la primera parte deberá *disculparse*, *explicar las razones* por las que necesita rechazar la invitación y *proponer alternativas* para quedar en otro momento. La grabación tendrá una duración máxima de 90 segundos y el objetivo de la actividad oral es mostrar la facilidad con la que el candidato puede intervenir en situaciones sociales.

TAREA	NIVEL	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO DE LA TAREA
3	B1	Responder en dos situaciones simuladas: una del ámbito personal y otra del ámbito público. El candidato elige cada una de las situaciones de entre dos opciones.	Solicitar y dar información sobre necesidades inmediatas, mediante transacciones o contactos sociales.	Cuatro situaciones simuladas: dos pertenecientes al ámbito personal y dos al ámbito público.

Expresión e interacción orales

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: **00:19:37**

Parte primera. Elija una de las siguientes opciones:

Tiempo para elegir la opción: 00:19

Rechazar una invitación

Su amigo Pedro le invita a almorzar, pero usted no puede ir. Tiene que:

- disculparse;
- explicar las razones por las que no puede acompañarlo;
- proponer alternativas para verse otro día.

Opción 1

Organizar una fiesta

Usted va a organizar una fiesta y está llamando a los invitados. Tiene que:

- informar de que hace una fiesta y por qué;
- decir dónde es la fiesta, qué día y a qué hora;
- explicar cómo llegar hasta ese lugar y qué harán en la fiesta.

Opción 2

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: **00:19:15**

Opción 1. Rechazar una invitación

Su amigo Pedro le invita a almorzar, pero usted no puede ir. Tiene que:

- disculparse;
- explicar las razones por las que no puede acompañarlo;
- proponer alternativas para verse otro día.

Grabe su respuesta. La grabadora empieza automáticamente. Tiene un minuto y medio para realizar esta tarea.

Tabla 30. Ejemplo del examen SIELE (Tarea 3, B1)

Para el nivel B2 (tabla 31) se insiste más en la capacidad del estudiante para formular sus opiniones a partir de un tema preciso. Para ello, se proponen dos opciones, como el reciclaje y los alimentos transgénicos, a partir de las cuales se oirán tres preguntas a las que se responderá durante un minuto a cada una de ellas.

TAREA	NIVEL	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO DE LA TAREA
4	B2	<p>Responder a tres preguntas sobre un tema.</p> <p>El candidato elige un tema de entre dos opciones, lee un texto relacionado con ese tema y responde a tres preguntas.</p> <p>El tema que se elija en la opción de esta tarea, será el mismo que el de la tarea 5.</p>	Expresar opinión, suposición y dar información respondiendo a una serie de preguntas sobre un determinado tema.	Dos textos de diferente temática (80 a 120 palabras cada uno).

Expresión e interacción orales

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: 00:17:18

Seleccione una de las dos opciones. Después, tiene 2 minutos para preparar una argumentación a favor o en contra de la opción elegida.

Tiempo para elegir la opción: 00:23

➔ **El reciclaje**

➔ **Los alimentos transgénicos**

Opción 1

Opción 2

Opción 2.

Lea el texto. Después, usted debe contestar a tres preguntas. Las preguntas empiezan automáticamente. Si quiere escuchar otra vez una pregunta antes de grabar, pulse en Reproducir (🔊). Después para grabar su respuesta, pulse en Grabadora (🎤) o puede esperar para grabar automáticamente. Tiene 1 minuto para responder cada pregunta.

LOS ALIMENTOS TRANSGÉNICOS

En la actualidad la modificación genética de plantas, animales y otros organismos se ha intensificado y ha permitido el desarrollo de métodos cada vez más avanzados. La creación de alimentos transgénicos, su uso y su distribución han generado diversas posturas, pues no se tiene certeza sobre sus efectos en la salud humana o el medio ambiente.

Pregunta 1

El audio empezará en: 00:35

Grabar

Pregunta 2

Reproducir

Grabar

Pregunta 3

Reproducir

Grabar

Pregunta 1: ¿Existe en su país algún tipo de regulación para la producción de alimentos transgénicos?

Pregunta 2: Si fuera un agricultor y una compañía poderosa le ofreciera una buena suma de dinero por utilizar sus tierras para cultivar alimentos transgénicos, ¿aceptaría usted la oferta?

Pregunta 3: ¿Qué opina sobre el consumo de alimentos orgánicos?

Tabla 31. Ejemplo del examen SIELE (Tarea 4, B2)

Finalmente, el ejercicio correspondiente al nivel superior (C1) consiste en mostrar la dimensión argumentativa de la comunicación en LE al implicar que se produzca un monólogo de una duración máxima de cuatro minutos a partir de los temas propuestos en la actividad precedente, es decir, el reciclaje y los alimentos transgénicos (tabla 32). Si en la actividad del nivel intermedio el alumno produce un monólogo a partir de las preguntas que oye (cf. tabla 31), el ejercicio del nivel superior consiste en seleccionar una de las dos opciones propuestas y preparar una argumentación a favor o en contra de la afirmación correspondiente a la opción escogida. Si el candidato elige el reciclaje, las dos posibilidades a partir de las que deberá argumentar son *Hay que limitar el consumo y el empleo de combustibles y materiales no reciclables porque el ritmo actual es insostenible y destruirá el planeta* y *El reciclaje es la única solución al problema de la contaminación ambiental y del calentamiento global existente* (SIELE 2016: 37). Si prefiere reaccionar a las afirmaciones relacionadas con los alimentos genéticamente modificados deberá escoger entre una de estas dos declaraciones: *Los alimentos transgénicos son la única opción para reducir el hambre en el mundo* y *Los efectos negativos genéticos y ambientales que podrían producirse por el uso de los alimentos transgénicos afectarían a muchísimas personas y también los ecosistemas* (SIELE 2016: 38).

TAREA	NIVEL	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO DE LA TAREA
5	C1	Desarrollar un monólogo eligiendo una afirmación entre dos opciones relacionadas con el tema de la tarea 4.	Argumentar a favor o en contra de una afirmación sobre un determinado tema.	Dos afirmaciones, de posiciones distintas, para cada tema.

Expresión e interacción orales

Tarea 1 Tarea 2 Tarea 3 Tarea 4 Tarea 5

Tiempo prueba: 00:15:14

Seleccione una de las dos opciones. Después, tiene 2 minutos para preparar una argumentación a favor o en contra de la opción elegida.

Tiempo para elegir la opción: 00:20

"Los alimentos transgénicos son la única opción para reducir el hambre en el mundo".

Opción 1

"Los efectos negativos genéticos y ambientales que podrían producirse por el uso de los alimentos transgénicos afectarían a muchísimas personas y también a los ecosistemas".

Opción 2

Expresión e interacción orales
Tiempo prueba: 00:11:39

Tarea 1
Tarea 2
Tarea 3
Tarea 4
Tarea 5

Opción 1

"Los alimentos transgénicos son la única opción para reducir el hambre en el mundo".

Tiene 2 minutos para preparar una argumentación a favor o en contra de la opción elegida. Si lo desea, puede tomar notas.
No olvide:

- presentar su posición al respecto;
- justificar su posición exponiendo sus argumentos;
- ejemplificar;
- concluir dejando clara su postura.

Grabe su respuesta. La grabación empieza automáticamente. Tiene de 3 a 4 minutos para realizar la tarea.

Escriba aquí sus notas. NO EVALUABLE

Tabla 32. Ejemplo del examen SIELE (Tarea 5, C1)

En todos los niveles las etapas del examen se graban mediante el programa informático. Aunque se menciona que se trata de una "prueba de expresión e interacción orales" (SIELE 2016: 28), en ninguna ocasión se interactúa de manera directa con un examinador. Por tanto, la interacción se sitúa más bien en el plano de la realización de las actividades, es decir, entre el estudiante y la tarea a efectuar (Bordón 2006b: 65). Puesto que cada etapa prevé una breve fase de preparación, el alumno podrá consultar sus notas durante la formulación de sus respuestas. Sin embargo, la duración de la fase de planificación no es suficientemente larga como para permitir al alumno redactar su texto, por lo que la mayor parte de sus respuestas se improvisarán. En este sentido, se evaluará la producción oral y no la expresión oral, pues se producirá un mensaje oral y el ejercicio no solo consistirá en leer un texto escrito en voz alta.

Con respecto al nivel del estudiante, se puede afirmar que las tareas comunicativas son adecuadas para que se alcance el principal objetivo en cada etapa de la formación, a saber, la descripción en el nivel básico, la expresión de las opiniones en el nivel intermedio y la argumentación en el nivel superior (Consejo de Europa 2002: 26). No obstante, en el nivel B1 la actividad oral se ciñe más bien a la dimensión social

de la lengua y no se explora la expresión de la opinión. El ejercicio parece presentar una dimensión parcial del objetivo comunicativo global en este nivel, pues según el MCER a la hora de interactuar en un contexto de comunicación real el estudiante intermedio es capaz de abordar temas más complejos, como el cine, la literatura, la actualidad y la música, además de hablar de varios aspectos de su vida personal, ya se trate de sus estudios, su trabajo, sus viajes o sus pasatiempos (Consejo de Europa 2002: 75-76). En consecuencia, en los exámenes orales que propondremos en nuestro sistema de evaluación, procuraremos trabajar a partir de temas más generales, para ilustrar de manera más completa las habilidades interaccionales de todos los tipos de estudiantes. En la sección 7 de nuestro trabajo veremos que los exámenes orales que hemos diseñado abordan temas estrechamente relacionados con los principales objetivos comunicativos en cada uno de los niveles de la formación, como las presentaciones en español y la descripción de la casa, la rutina diaria y el barrio en el nivel A1; la formulación de los gustos, la descripción de experiencias pasadas y la conversación sobre el tema de los pasatiempos en el nivel A2; la expresión de opiniones y su justificación en la primera parte del nivel intermedio (B1) y la argumentación ante un texto sobre la adicción a las tecnologías, un cortometraje y una situación ficticia que implica salvar a los sobrevivientes de una isla en llamas para los alumnos del nivel B2.

La demostración de las habilidades conversacionales y su relación con los objetivos globales por nivel está vinculada asimismo con los temas abordados. Puesto que el candidato que escoja hablar de los alimentos transgénicos en la tarea 4 (cf. tabla 31, B2) deberá seguir abordando este mismo tema en la tarea 5 (cf. tabla 32, C1), es posible pensar que la especificidad de esta área temática puede influir en la actuación del candidato, puesto que se trata de un tema sumamente preciso que exige un repertorio léxico determinado. En nuestros instrumentos de evaluación privilegiaremos temas de actualidad más generales, que no requieran conocimientos previos, como por ejemplo la tecnología y el cine, y que favorezcan la integración de varios de los contenidos estudiados en clase. Además del repertorio léxico exigido en los temas que se abordan en el examen oral y las metas previstas para medir la competencia comunicativa global en cada uno de los niveles de la formación, hay que considerar igualmente la equidad de la prueba oral, uno de los indicadores de calidad del proceso evaluativo que determina si las condiciones del examen son idénticas para todos los participantes (Alderson *et al.* 1995: 238, Bachman y Palmer 2010: 113-114). A pesar de que no todos los participantes necesiten tomar parte en la última prueba oral y aunque tengan la

posibilidad de escoger entre dos opciones para realizar las actividades de los niveles intermedio y superior, solo podrán escuchar las preguntas una vez hayan seleccionado el tema. Si no saben si existe o no algún tipo de medidas que controle la producción de alimentos transgénicos en su país, es probable que experimenten ciertas dificultades para responder a la primera pregunta de la tarea 5 en un minuto. Por otro lado, un alumno que esté familiarizado con el tema, podrá disponer de una terminología más elaborada y argumentos más convincentes. En este caso, si el programa informático no permite volver atrás para seleccionar otra opción, es posible pensar que la decisión que se tome se establecerá no solo en función de las habilidades orales de los candidatos, sino también según la información disponible para realizar la tarea. Así pues, la calificación puede verse afectada tanto por consideraciones éticas como por cuestiones de validez y de fiabilidad, dado que la muestra recogida no reflejará con toda certeza la competencia oral del alumno y la decisión variará según los conocimientos previos del tema abordado. En nuestro modelo de evaluación proyectamos superar estas dificultades trabajando a partir del currículo y los intereses de los alumnos.

Otro criterio que deberemos seguir para la aplicación de la evaluación interaccional es la claridad de las consignas para facilitar la realización de los exámenes orales. En el examen SIELE la complejidad de ciertos temas hace que algunas preguntas sean sumamente largas (cf. tabla 31, tarea 4) y, aunque es posible escucharlas dos veces, creemos que sería más apropiado simplificarlas o indicarlas por escrito. De este modo, la información obtenida reflejaría más los indicadores de validez, equidad y transparencia. Recordemos que estos tres criterios de calidad no solo hacen referencia a la capacidad del examen para medir las competencias perseguidas, la instauración de las mismas condiciones para todos los candidatos y el acceso a los criterios de corrección, sino que tienen que ver también con la claridad de las instrucciones que rigen la realización de la prueba y su recepción o aceptabilidad por parte de los candidatos (Alderson *et al.* 1995: 61, 165 y 238, Louis y Bernard 2004: 198, Weir 2005: 296, López Ojeda 2006: 776-777, Bernard 2011: 125, entre otros). Si el candidato se siente desestabilizado por la amplitud de las preguntas, no se obtendrá una muestra que represente fielmente sus verdaderas competencias orales (Shohamy 1988: 178, Bachman 1990: 25, Alderson *et al.* 1995: 167, Ducasse 2008: 56).

Por otra parte, cuestionamos la producción del estudiante esperada en el nivel A1, pues al responder produciendo dos frases para decir su nacionalidad y su profesión, la brevedad y el contenido de las respuestas solo permitirán mostrar una dimensión muy

parcial de los conocimientos adquiridos en la lengua meta. Entre todos los contenidos lingüísticos y sociolingüísticos que caracterizan el aprendizaje del alumno principiante (Instituto Cervantes 2006: nociones generales y nociones específicas, niveles A1 y A2), pensamos que la nacionalidad y la profesión no bastan para ilustrar las capacidades del candidato a la hora de presentarse y describir su entorno (Consejo de Europa 2002: 26). Por tanto, en nuestras pruebas orales optaremos por preguntas más abiertas o actividades comunicativas que prevén una duración más larga y que abordan diferentes temas relacionados con el nivel básico. Es evidente que el objetivo del SIELE no es medir el conjunto de nociones estudiadas en el nivel A1. Sin embargo, al permitir una duración más larga para formular las respuestas y al proponer una pregunta más abierta, como por ejemplo ¿te gusta tu horario?, ¿cómo es el fin de semana ideal en tu opinión?, ¿cómo es tu ciudad? o ¿te gusta el barrio donde vives?/ ¿por qué?, se obtendría una muestra más representativa de las competencias orales del estudiante principiante, lo que aumentaría el nivel de validez de esta parte de la prueba oral. Además, pensamos que sería conveniente establecer una separación más clara entre los niveles básicos, pues al incluir preguntas destinadas al nivel A2 en la actividad reservada para los principiantes, se reduce necesariamente el tiempo consagrado a la producción oral en el nivel A1.

Después de haber presentado dos instrumentos de evaluación empleados para certificar el nivel de dominio en ELE, la próxima sección se ocupará de describir una serie de exámenes orales usados en diferentes contextos pedagógicos (europeo y quebequense) para medir las habilidades orales de los alumnos en distintos cursos de idiomas (francés, inglés y alemán).

6.4 Pruebas usadas en L1, L2 y LE

En el contexto quebequense la gran mayoría de los alumnos tienen el francés como lengua materna o disponen de un nivel lo suficientemente alto como para seguir los cursos impartidos en francés. En este apartado, ampliaremos el análisis de las pruebas orales y nos detendremos en un debate realizado en el marco del curso 601-103-MQ *Littérature québécoise* (literatura quebequense) del Collège Rosemont. Compararemos este examen oral con otro utilizado en una formación en lenguas vivas ofrecida en

Europa³⁸. Luego, profundizaremos nuestras reflexiones estudiando instrumentos de evaluación diseñados para medir la producción oral en L2. Puesto que en la provincia de Quebec los cursos de inglés son obligatorios en la mayoría de los niveles de la formación académica, consideraremos asimismo dos exámenes de inglés empleados en dos cursos de dos *cégeps* de la región metropolitana de Montreal. Proviene de los cursos 604-101-MQ *Anglais de base*³⁹ (inglés básico) del Collège Rosemont y 604-334-MO *Littérature anglaise* (literatura inglesa) del Collège Montmorency. Finalmente, la última parte del análisis concentrará nuestras observaciones en diferentes pruebas orales que forman parte del aprendizaje en LE. Además de los cursos de francés e inglés, la mayoría de los alumnos del perfil idiomas del nivel colegial deben aprender de manera simultánea el alemán y el español. Completarán cuatro niveles en LE. Se trata de una formación de dos años centrada en el aprendizaje de cuatro idiomas⁴⁰. Por tanto, analizaremos una prueba oral que utiliza el Instituto Goethe para certificar el nivel de dominio en alemán.

La primera prueba oral de francés (tabla 33) permite preparar a los estudiantes con vistas a la *épreuve uniforme de français* (prueba general de francés), una actividad sumativa obligatoria para todos los alumnos del nivel colegial en Quebec, mientras que el segundo examen (tabla 34) se dirige a estudiantes alófonos que están aprendiendo el idioma como lengua extranjera. El primer examen consiste en tomar parte en dos debates realizados en equipo tras la lectura de una novela de Michel Tremblay, uno de los autores francófonos más leídos en Quebec. Cada tarea comunicativa comprende una breve fase preparatoria durante la que los alumnos redactan las razones que justifican su respuesta a una pregunta general relacionada con el universo de Tremblay. Se puede afirmar que la prueba oral es transparente, ya que se proporcionan los criterios de corrección que enmarcarán la toma de decisión, a saber, la calidad de la interacción, la argumentación y la lengua.

³⁸ Para todas las pruebas orales redactadas en francés, inglés y alemán se proporciona una traducción al español.

³⁹ Aunque el título parece indicar que se trata de un curso de introducción, la formación se dirige a alumnos intermedios.

⁴⁰ Ciertos *cégeps*, como el Collège André Grasset, ofrecen la posibilidad de seguir cursos de chino mandarín.

Débats
Évaluation des performances

Critères:

- Qualité de l'interaction;
- Pertinence et rigueur des arguments;
- Clarté de l'exposition des arguments;
- Pertinence des preuves;
- Efficacité des explications;
- Capacité à réfuter les arguments de l'équipe adverse;
- Qualité de la langue.

1. Premier débat :

Sujet : Serait-il juste d'affirmer que Michel Tremblay dresse un portrait noir de l'enfance dans *Le premier quartier de la lune*?

Vote : Équipe 1: Oui Équipe 2 : Non

Raisons justifiant votre vote :

2. Deuxième débat :

Sujet : Peut-on dire que les personnages du *Premier quartier de la lune* sont dévorés par la rage?

Vote : Équipe 1: Oui Équipe 2: Non

Raisons justifiant votre vote :

Signature du juge : _____

Criterios:

- Calidad de la interacción; pertinencia y rigor de los argumentos; claridad de la exposición; pertinencia de las pruebas; eficacia de las explicaciones; capacidad para refutar los argumentos del equipo opuesto; calidad de la lengua.

1. Primer debate:

Tema: ¿Sería justo afirmar que Michel Tremblay elabora una descripción negativa de la infancia en *El primer cuarto de la luna*?

Voto: Equipo 1: Sí Equipo 2: No

Motivos que justifican su voto:

2. Segundo debate:

Tema: ¿Se puede afirmar que los personajes de *El primer cuarto de la luna* son devorados por la rabia?

Voto: Equipo 1: Sí Equipo 2: No

Motivos que justifican su voto:

Firma del juez:

Tabla 33. Ejemplo de examen preparatorio de la prueba general de francés (L1) y su traducción

Por su parte, el segundo examen oral invita a los estudiantes a trabajar a partir de una simulación durante la que pretenderán ser presentadores del tiempo. No se precisa cómo se realizará la tarea ni se sabe si se trata de una exposición oral presentada tras una fase preparatoria en casa o si los alumnos deben producir un monólogo oral improvisado después de haber completado una unidad didáctica basada en el clima. Cualquiera que sea la forma de trabajo –preparada o improvisada–, la prueba oral prevé una serie de elementos obligatorios para que el aprendiz muestre el uso de contenidos lingüísticos adquiridos en clase, como las fórmulas de salutación, el léxico relativo al clima y algunos tiempos verbales. La presentación del examen precisa asimismo los criterios empleados (*respeto de la consigna, calidad de la expresión y calidad de la comunicación*), los descriptores correspondientes (*corrección léxica, complejidad de la sintaxis, coherencia del discurso y originalidad*, entre otros) y la ponderación que se otorga en cada una de las categorías evaluadas.

Présente la météo de la semaine dans les îles britanniques à l'aide des cartes. Tu devras donner la météo de cinq régions au moins et citer au minimum cinq "météos" e cinq températures différentes. Tu devras parler de la météo de hier, d'aujourd'hui, e de demain. Tu devras adopter le style d'un présentateur - d'une présentatrice météo.

Respect de la consigne	Salutations	/2
	cinq régions	/5
	cinq températures différentes	/5
	cinq "météos" différentes	/5
	3 phrases pour parler du passé	/3
	3 phrases pour parler du présent	/3
	3 phrases de prédiction	/3
	annonce du programme qui suit et salutations	/4
TOTAL	/30	
Qualité de l'expression	correction et étendue du lexique	/15
	correction et complexité de la syntaxe	/15
	respect de la prononciation et de l'intonation	/15
	cohérence du discours (plan)	/10
	TOTAL	/55
Qualité de la communication	attitude et gestuelle adaptées à la situation / s'adresse au public	/20
	expression naturelle et fluide	/20
	parle assez fort	/10
	efforts d'originalité	/15
	TOTAL	/65

Presenta el pronóstico del tiempo de la semana en las islas británicas mediante mapas. Deberás dar el pronóstico de al menos cinco regiones y hablar de cinco climas y temperaturas diferentes. Tendrás que hablar del tiempo que hizo ayer, el de hoy y el de mañana. Deberás actuar como un(a) presentador(a) del tiempo.

Respeto de la consigna	Saludar, cinco regiones, cinco pronósticos diferentes, 3 frases para hablar del pasado, 3 frases para hablar del presente, 3 predicciones, anunciar el próximo programa y despedirse.
Calidad de la expresión	Corrección y repertorio léxico, corrección y complejidad de la sintaxis, respeto de la prononciación y de la entonación, coherencia del discurso.
Calidad de la comunicación	Actitud y lenguaje corporal adecuados a la situación y al público; expresión natural y fluida, tono suficientemente alto, esfuerzos para ser original.

Tabla 34. Ejemplo de prueba oral en un curso de francés LE (Buff 2009) (A2-B1) y su traducción

Resulta interesante comparar las exigencias comunicativas establecidas en el examen realizado en L1 con las del ejercicio usado en un contexto de FLE⁴¹. Por una parte, los alumnos del curso de literatura quebequense no solo mostrarán su comprensión de la novela leída en el marco del curso, sino que harán también prueba de sus habilidades argumentativas, un objetivo comunicativo característico del nivel superior (Gouvernement du Québec 2013: 48). Si los estudiantes nativos pueden debatir y persuadir en un contexto de examen oral, la práctica comunicativa del curso de FLE de nivel A2-B1 invita a los estudiantes a hablar de experiencias pasadas y futuras, pero no desde una perspectiva comunicativa personal, sino más bien en función de la evaluación del bagaje de conocimientos lingüísticos que hayan adquirido en un momento preciso de la formación. En ambos casos el tema de la prueba oral está estrechamente ligado con el programa y los objetivos de aprendizaje (Gouvernement du Québec 2013: 33 y Consejo de Europa 2002: 26), lo que confirma la coherencia del proceso de evaluación. En este sentido, debería resultar interesante a los ojos de los estudiantes, pues tendrán la oportunidad de mostrar los aprendizajes realizados en el curso.

Observamos, no obstante, una dificultad en el plano de la motivación que no se relaciona con la dimensión temática de la prueba oral, sino más bien con la tarea comunicativa a realizar. Como ya quedó mencionado en nuestro trabajo (cf. 3.8.2.2), la motivación depende de la significatividad de las nociones estudiadas y su vinculación en situaciones reales (Barbeau *et al.* 1997: 9, Archambault y Chouinard 2003: 172 y 184, Kozanitis 2015: 74-97, 106). En otros términos, el carácter motivador del examen depende, entre otros aspectos, de la autenticidad de los ejercicios propuestos. En la vida real no es frecuente encontrarse en un contexto comunicativo que justifique que se participe en un debate, tal y como el que se propone en el examen de francés en L1. Tampoco es probable que los estudiantes improvisen ser presentadores del tiempo tras haber completado su formación en LE. No estamos diciendo que el docente no pueda recurrir a semejantes ejercicios interactivos en un contexto de examen. Muy al contrario, ciertos alumnos apreciarán el aspecto lúdico y creativo de la presentación de un pronóstico en un programa televisivo. Sin embargo, para responder a todos los perfiles estudiantiles, garantizar la motivación e implicación de todos los miembros del grupo y asegurar un alto nivel de autenticidad de las interacciones obtenidas en la clase

⁴¹ Francés como lengua extranjera.

de ELE, nuestro modelo de evaluación se apoyará sobre todo en las conversaciones más representativas de la vida real, es decir, una serie de discusiones informales, libres y de registro neutro (Alonso 2012b: 155), sobre un tema que permitirá sintetizar varias de las nociones estudiadas en clase, y que no solo se centre en un elemento lingüístico visto en clase. Además de presentar un desafío más representativo de la vida real y aumentar el nivel de motivación de los aprendices, será más probable que deban acudir a un repertorio más elaborado de MD y que dichos recursos estratégicos y discursivos sean más característicos de la lengua oral. En efecto, como ya quedó indicado en el análisis de los libros de texto (cf. 5), las actividades realizadas a partir de debates movilizan muy a menudo MD que corresponden al lenguaje escrito y que forman parte de un registro formal. En consecuencia, será imprescindible tomar en cuenta las particularidades del discurso oral improvisado para la presentación de la evaluación interaccional.

A partir de los ejercicios sumativos que sirven para medir las competencias orales en francés, podemos afirmar que en un contexto de evaluación de la interacción oral, esas dos tareas no cumplirían con la *validez de contenido*, al no solicitar suficientes rasgos de la quinta destreza en una discusión de estilo informal y registro neutro. Aunque el primer examen precisa que se evaluará la calidad de la interacción, no significa que los alumnos sepan cómo interactuar en un contexto de evaluación sumativa. Por lo tanto, para asegurarnos de su comprensión en cuanto a los criterios de corrección que se emplearán en la evaluación interaccional, el examen de FLE es más adecuado, ya que se adopta una serie de descriptores que clarifican las exigencias para cada una de las rúbricas.

Tras haber analizado las pruebas relativas al aprendizaje del francés, nos concentraremos ahora en los exámenes orales usados en inglés. Ya que se trata de una de las lenguas oficiales de Canadá, su aprendizaje en el contexto quebequense se distingue normalmente del de las LE, pues se produce tanto de manera consciente como inconsciente y forma parte de la realidad social, política y educativa de la provincia de Quebec. Estamos, entonces, ante una L2 (Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*). Como en el caso de la evaluación en L1, nuestro objetivo es confirmar los elementos imprescindibles que han de formar parte de la evaluación interaccional.

En el primer examen oral (tabla 35) los estudiantes deben redactar el guion de una breve obra de teatro inspirada de un cuento leído en clase. Por su parte, la segunda prueba oral (tabla 36) invita a los aprendices a presentar a sus compañeros de clase los resultados obtenidos tras haber realizado una investigación sobre distintos autores anglófonos importantes en la literatura estadounidense. A pesar de la mención a la improvisación en caso de olvido en el primer examen oral, ambos ejercicios evaluativos implican memorizar un texto escrito y recitarlo en voz alta. Por tanto, se trata de dos actividades encaminadas a medir la expresión oral. En efecto, el alumno no producirá ningún mensaje de manera espontánea. Aunque los dos exámenes proponen elementos muy válidos en el plano del desarrollo de la competencia léxica, la cohesión del discurso y la dimensión cultural, no se considerará este tipo de actividad oral en nuestro modelo de evaluación interaccional.

Skills Exam # 3: Short Play (10 %)
Week 10

Instructions

1. Get in groups of 3 or 4, and pick a subject that raises passions among you (the elections; the refugee crisis; Quebec's independence; same-sex marriage and adoption; racial profiling in Montreal; etc.).
2. Write a script, following the style of the short story "What We Talk About When We Talk About Love". **Every person in the group should speak the equivalent of 2 minutes (at least ten "good" turns each).**
3. Provide a setting and a context for the discussion to take place. **Be creative and original.**
4. Performances will take place during class 10. You will submit your short play (cover page + the full names of the participants) at the beginning of class 10. On the day of the performance, bring all the necessary accessories to make us get in the mood of your play.
5. During your classmates' performance it is **STRICTLY FORBIDDEN TO PREPARE YOUR OWN LINES**. Class 10 is not prep class. It is performance class.
6. While you are performing, you CANNOT read your lines. If you forget the exact words, improvise. **Remember, you will be filmed.**

Examen de habilidad # 3: Mini obra de teatro (10 %)
Semana 10

Instrucciones

1. En grupos de 3 o 4 escojan un tema que los apasione (las elecciones, la crisis de los refugiados, la independencia de Quebec, el matrimonio homosexual y la adopción, la

discriminación racial en Montreal, etc.).

2. Escriban un guion siguiendo el estilo del cuento "Lo que uno dice al hablar del amor". Cada miembro del grupo debe hablar durante 2 minutos (por lo menos diez "buenos" turnos de palabra por persona).

3. Piensen en un contexto que justifique la discusión. Sean creativos y originales.

4. Las representaciones se harán en la clase 10. Se entregará el guion (página de presentación con el nombre de todos los participantes) al principio de la clase. El día de la representación traigan todos los accesorios necesarios que nos permitan apreciar su obra de teatro.

5. Durante la representación de sus compañeros de clase estará prohibido preparar sus propias líneas. La clase 10 no es una clase de preparación. Es una clase dedicada a las representaciones.

6. Durante su representación no podrán leer su texto. Si no recuerdan las palabras exactas, improvisen. Recuerden que se grabará la representación.

Tabla 35. Ejemplo de examen usado en un curso de inglés de nivel B1 y su traducción

Orals on famous American writers and their works

Ernest Hemingway (1899-1961)

<http://www.timelesshemingway.com/articles>

1. The Hemingways : An American Tragedy
2. My Lunch with Hemingway
3. Liberating France Hemingway's Way
4. Ahead of his Time : Jake Barnes as Expatriate
5. Fathers and Sons
6. Nick Adams and the "Idealized Self"
7. The Separate Pieces of Frederic Henry

Toni Morrison (born in 1931)

1. The Radical Vision of Toni Morrison
http://www.nytimes.com/2015/04/12/magazine/the-radical-vision-of-toni-morrison.html?_r=0 (2 students)
2. Toni Morrison: 'I want to feel what I feel. Even if it's not happiness'
<http://www.theguardian.com/books/2012/apr/13/toni-morrison-home-son-love>
3. Toni Morrison and the Pursuit of an African-American Identity
<http://theculturetrip.com/north-america/usa/ohio/articles/toni-morrison-and-the-pursuit-of-an-african-american-identity-/>
4. Who is the author of Toni Morrison?
<http://nymag.com/news/features/toni-morrison-2012-5/> (2 students)

Edward Albee (born in 1928)

1. Paris Review Interview with Edward Albee
<http://www.theparisreview.org/interviews/4350/the-art-of-theater-no-4-edward-albee> (2 students)
2. The Believer: Interview with Edward Albee
http://www.believmag.com/issues/201309/?read=interview_albee (2 students)
3. How Edward Albee Is Still Redefining Himself, 50 Years After Who's Afraid of Virginia Woolf?
<http://www.vulture.com/2012/09/edward-albee-whos-afraid-of-virginia-woolf.html>

Examen oral sobre escritores famosos y sus obras

Ernest Hemingway (1899-1961)

1. Los Hemingway: una tragedia americana
2. Mi almuerzo con Hemingway
3. El estilo hemingwayano para liberar Francia
4. Precursor: Jake Barnes como Expatriado
5. Padres e hijos
6. Nick Adams y el "Yo idealizado"
7. Las partes separadas de Frederic Henry

Toni Morrison (nacido en 1931)

1. La visión radical de Toni Morrison (2 estudiantes)
2. Toni Morrison: "Quiero sentir lo que siento. Aunque no es felicidad"
3. Toni Morrison y la búsqueda de una identidad afroamericana
4. ¿Quién es el autor de Toni Morrison? (2 estudiantes)

Edward Albee (nacido en 1928)

1. Entrevista a Edward Albee
2. El creyente: entrevista a Edward Albee
3. ¿Cómo Edward Albee sigue redefiniéndose, 50 años después de *¿Quién teme a Virginia Woolf?*

Tabla 36. Ejemplo de examen usado en un curso de inglés de nivel B2 y su traducción

Por lo que atañe a la tarea comunicativa exigida y los temas abordados, pensamos que es posible que el hecho de encarnar a un personaje delante de los miembros del grupo no resulte placentero para todos los estudiantes (Alonso 2012b: 154). Por otra parte, una dificultad que se entree al recurrir a este tipo de actividad es que existe la posibilidad de que se privilegien a los aprendices más extrovertidos y que se mida más la capacidad de memorización de los alumnos que sus competencias orales (Bordón 2004a: 984). Si se tratara de una prueba oral final, cuyo peso fuera relativamente alto en la nota final del estudiante, consideraríamos que el examen oral no sería válido ni equitativo. Sin embargo, puesto que se realiza en la clase 10 y que cuenta por el 10 % de la puntuación final, es probable que se organicen otros exámenes orales a lo largo del semestre, y si la evaluación de la competencia comunicativa se inscribe dentro de un proceso continuo, podemos pensar que podrá responder a la mayoría de los estudiantes, pues se podrá variar tanto la forma de trabajo y el instrumento de evaluación como el tema abordado. Por tanto, la frecuencia y la variedad de las actividades de medición constituyen dos de las características principales de nuestro modelo de evaluación.

En cuanto a los temas propuestos en ambas tareas comunicativas, consideramos que suscitarán el interés de los alumnos, pues están estrechamente ligados a los objetivos del curso (Gouvernement du Québec 2013: 57). Además, el hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de escoger entre una serie de opciones constituye una

estrategia pedagógica que suele aumentar el nivel de motivación entre los alumnos (Barbeau *et al.* 1997: 10 y 12-13, Archambault y Chouinard 2003: 169, 185-186, Chassé 2006: 26, Kozanitis 2015a: 106). En efecto, al poder controlar ciertos aspectos del curso y al tener la oportunidad de tomar decisiones en cuanto a su propio aprendizaje, el estudiante se siente más implicado en su formación.

Tras la descripción del banco de exámenes orales dedicados a la evaluación en L1 y en L2, terminaremos esta parte explorando la evaluación de la producción oral en la clase de LE mediante la descripción de un examen oral secuenciado en alemán.

Esta prueba oral (tabla 37), cuya secuenciación se parece a la de los exámenes del DELE, comprende tres fases en las que dos prácticas comunicativas se improvisan y una se prepara, por lo cual las partes 1 y 3 permitirán medir la interacción oral, mientras que la parte 2 se fundamenta más bien en la exposición. La primera etapa se realiza a partir de una puesta en situación, con la que se pretende observar las habilidades del alumno para planificar una cita encaminada a ayudar a un compañero de clase que está en el hospital tras haber tenido un accidente. Se trata de una situación ficticia en la cual el estudiante deberá respetar una serie de elementos obligatorios para poder realizar el ejercicio de manera satisfactoria: *decir cuándo se hará la visita, pedir las instrucciones para ir al hospital, qué llevar y cómo se puede ayudar al compañero de clase.*

Sprechen Teil 1 – Gemeinsam etwas planen
Gemeinsam etwas planen

Ein Teilnehmer aus dem Deutschkurs hatte einen Unfall und liegt im Krankenhaus. Diese Woche möchten Sie ihn besuchen und ein Geschenk von der ganzen Gruppe mitbringen. Nächste Woche kann er das Krankenhaus verlassen. Da er allein lebt, wird er Hilfe brauchen. Überlegen Sie, wie Sie ihn unterstützen können.

Sprechen Sie über die Punkte unten, machen Sie Vorschläge und reagieren Sie auf die Vorschläge Ihres Gesprächspartners/Ihrer Gesprächspartnerin.
Planen und entscheiden Sie gemeinsam, was Sie tun möchten.

Besuch im Krankenhaus und Hilfe planen

Wann besuchen? (Tag, Uhrzeit?)

Wie hinkommen?

Was mitnehmen?

Wie kann man helfen? (vom Krankenhaus abholen, einkaufen, ...)

Sprechen Teil 2 A - Ein Thema präsentieren

Sie sollen Ihren Zuhörern ein aktuelles Thema präsentieren. Dazu finden Sie hier fünf Folien. Folgen Sie den Anweisungen und schreiben Sie Ihre Notizen und Ideen auf.

Sprechen Teil 3 - Über ein Thema sprechen

Nach Ihrer Präsentation:

Reagieren Sie auf die Rückmeldung und auf Fragen der Prüfer/-innen und des Gesprächspartners/ der Gesprächspartnerin.

Nach der Präsentation Ihres Partners/Ihrer Partnerin:

- a) Geben Sie eine Rückmeldung zur Präsentation Ihres Partners/Ihrer Partnerin (z. B. wie Ihnen die Präsentation gefallen hat, was für Sie neu oder besonders interessant war usw.).
- b) Stellen Sie auch eine Frage zur Präsentation Ihres Partners/Ihrer Partnerin.

Primera parte: Planificación en pareja

Un participante del curso de alemán tuvo un accidente y está en el hospital. Esta semana usted desea visitarlo y llevarle un regalo de parte de todo el grupo. La próxima semana podrá salir del hospital. Vive solo y va a necesitar ayuda. Piense en cómo puede apoyarlo.

Aborde los siguientes aspectos, haga sugerencias y responda a las propuestas de su interlocutor. Planificar y determinar lo que se quiere hacer.

Planear una visita al hospital y ofrecer ayuda.

- ¿Cuándo se hará la visita? (¿día, hora?)
- ¿Cómo llegar?
- ¿Qué llevar?
- ¿Cómo puede ayudarlo? (acompañarlo a casa, ir de compras por él, ...)

Parte 2: Presentación de un tema

Usted debe presentar a sus compañeros de clase un tema de actualidad a partir de las siguientes películas. Siga las instrucciones y escriba sus notas e ideas.

Parte 3: Hablar de un tema después de su presentación:

Responda a los comentarios y preguntas de sus compañeros.

Tabla 37. Prueba oral en alemán del Instituto Goethe (B1) y su traducción

Uno de los aspectos interesantes de este examen oral para nuestra tesis es la forma de trabajo, puesto que la interacción en pareja favorece un intercambio oral más natural e influye de manera positiva en la dimensión afectiva que caracteriza la realización de actividades interaccionales en un contexto de examen (Fulcher 1996a: 28, 33-34). Como en el caso de las pruebas del DELE y el examen de FLE, en los que ciertas etapas se basan en el juego de rol y se simula la presentación del pronóstico en un programa televisivo, esta práctica evaluativa se distingue por el objetivo extralingüístico que invita al alumno a planificar distintas fases de una situación comunicativa inspirada de un contexto real y relativamente frecuente en la vida cotidiana. Si bien la planificación forma parte de los objetivos de aprendizaje y de las actividades comunicativas en LE (Consejo de Europa 2002: 75), conviene preguntarse si el alumno se enfrentará con dicha situación una vez completada su formación. Por lo tanto, la tarea puede parecer auténtica y puede permitir observar el uso de distintas nociones lingüísticas importantes para la planificación de una cita en LE, pero los pasos a seguir mencionados en las instrucciones y la poca significatividad del ejercicio oral nos permiten pensar que el examen oral no les parecerá totalmente motivador a los candidatos. Tampoco presentaría un grado suficiente de *validez de contenido* si el objetivo fuera evaluar la interacción oral, porque la puesta en situación y el respeto de los elementos obligatorios concentran la atención del estudiante en la dimensión lingüística y limitan la presencia de rasgos esenciales del intercambio oral. Creemos que la transacción interaccional será demasiado controlada para que se negocien los turnos de palabra, se emplee una variedad de MD y se propongan nuevos temas.

No obstante, desde una perspectiva afectiva, el tema de la segunda actividad puede contribuir a aumentar el nivel de motivación del alumno, pues según nuestra experiencia docente el hecho de trabajar a partir de la actualidad y el cine suele suscitar el interés de la mayoría de los estudiantes. Aunque en el plano conversacional la forma de trabajo no posibilitará la evaluación de la interacción oral entre los miembros del grupo, puesto que el ejercicio consiste en presentar un tema a partir de una fase preparatoria que implica que el estudiante redacte una parte del mensaje que transmitirá a sus colegas, la secuenciación del examen permite equilibrar los objetivos de la evaluación y la tercera actividad se centra exclusivamente en la evaluación de la competencia interaccional. En esta etapa del examen se procederá, entonces, a una sesión de preguntas tras la fase de presentación del tema de actualidad. Ya que está demostrado que los estudiantes prefieren que el profesor o el entrevistador no

intervenga durante la evaluación (Fulcher 1996a: 28, 33-34), resulta interesante constatar que esta sección del examen se realiza entre los miembros del grupo. Sin embargo, no se puede confirmar que se respete el principio de *validez de contenido*, pues no significa que los intercambios orales entre los compañeros de clase permitan evaluar las especificidades de la interacción oral, como la interrupción, la negociación de los turnos de palabra, la propuesta de temas y la formulación de preguntas. En nuestro modelo de evaluación deseamos que los alumnos tengan un papel más flexible para que puedan experimentar todas las dimensiones del proceso interactivo.

Tras la descripción de las pruebas usadas en distintas lenguas, en diferentes contextos pedagógicos y cuyos objetivos varían según se trate de una L1, L2 y LE, en la última sección de nuestro análisis nos concentraremos en algunos de los exámenes encaminados a medir la producción oral en la clase de ELE.

6.5 Pruebas en español usadas en la región metropolitana de Montreal

A continuación, proponemos revisar tres exámenes orales utilizados en diferentes cursos de español de la región metropolitana de Montreal. Para ello, describiremos dos pruebas orales destinadas a evaluar las competencias orales de los estudiantes principiantes (A1) del nivel colegial, y un examen oral usado en un curso universitario de nivel B1.

Los dos primeros exámenes (tablas 38 y 39) constituyen la prueba final de los cursos 607-010-VM *Espagnol 1* (español 1) del Cégep du Vieux-Montréal y 607-145-MA *Español 1: Iniciación a la lengua de Cervantes* del Collège Maisonneuve. Se trata de ejercicios recapitulativos que buscan visitar el conjunto de las nociones estudiadas a lo largo de la sesión: *la familia, la ciudad y el barrio, la casa, los gustos, los proyectos, la rutina, las compras, y el tiempo y el clima*, entre otros componentes característicos del nivel básico (Instituto Cervantes 2006: nociones generales y nociones específicas, niveles A1 y A2). La diferencia entre las dos pruebas se sitúa en la tarea comunicativa exigida. El primer examen se realiza en pareja y cada equipo debe preparar 6 diálogos a partir de los 8 temas propuestos. Esta fase preparatoria se completa en casa para garantizar que cada conversación conste de 20 réplicas y dure entre 6 y 8 minutos. No se proporcionan instrucciones que enmarquen la realización de la prueba, pero el docente responsable de este curso recomienda que el día del examen los diálogos se presenten delante de los compañeros de clase para que se comparta la información entre los miembros del grupo y asegurar la viabilidad del proceso de

corrección. Los alumnos no saben qué temas deberán exponer, pero saben que deben preparar seis para representar dos que el docente sacará al alzar de una bolsa.

Preparación para el examen oral final

➤ Cada equipo de dos personas debe preparar TODOS los siguientes temas:

1. La familia

Origen, profesiones, actividades y características físicas y de personalidad de los miembros de la familia.

Atención con: el masculino, femenino, singular, plural

Usos de los verbos: SER, ESTAR, TENER, LLEVAR

2. La ciudad y el barrio

Descripción de ciudades, barrios, suburbios. Ventajas e inconvenientes de las ciudades.

Edificios públicos y atracciones turísticas.

Uso de los verbos: SER, ESTAR, TENER, HAY (HABER)

3. La casa

Características y localización de la casa, las habitaciones, muebles y objetos. Ventajas e inconvenientes.

Uso de los verbos: SER, ESTAR, TENER, HAY, PONER

Atención con: las preposiciones y adverbios de lugar.

4. Los gustos

Actividades y cosas que les gustan a los estudiantes y a sus amigos o miembros de su familia.

Uso de los verbos GUSTAR y ENCANTAR y de las palabras TAMBIÉN, TAMPOCO.

5. Los proyectos

Los planes para el futuro de los estudiantes, sus amigos o los miembros de su familia.

Uso de futuro inmediato (IR + INFINITIVO)

Atención con la variedad de vocabulario.

6. La rutina

Las actividades diarias de cada estudiante durante el día. Comparación con las actividades de otra persona.

Empleo de variedad de verbos, días y horarios.

Atención con las conjugaciones y con los conectores de texto.

7. Las compras

Compra de diferentes objetos en una tienda.

Uso de los demostrativos y de los verbos: COSTAR, SER, PODER, QUERER.

Vocabulario variado de saludos, objetos, colores, dinero (números).

8. El tiempo y el clima

Hablar del año, los meses, los días de la semana, los cumpleaños, los horarios públicos, las estaciones, el clima, etc.

Tabla 38. Prueba oral en un curso de español de nivel colegial (A1)

Por su parte, el segundo examen consta igualmente de una fase preparatoria realizada en casa, pero la actividad no se concentra en la redacción de diálogos, sino más bien en la planificación de las respuestas a una serie de preguntas⁴² proporcionadas por el profesor. Como en la primera prueba oral, el vacío de información reside en el hecho de que el estudiante no sabe qué preguntas le hará el docente cuando realice el examen.

Preguntas potenciales para el examen oral		
<u>Háblame de ti</u>		
- ¿Quién eres tú?		
- ¿Me puedes deletrear tu nombre por favor?		
- ¿Cuántos años tienes?		
- ¿De dónde eres tú?		
- ¿En qué ciudad vives? ¿Con quién vives?		
- ¿En qué programa estudias? ¿Hace cuánto tiempo? ¿Cuándo terminas?		
- ¿Cuál es tu número de teléfono?		
- ¿Trabajas? ¿En qué? ¿Dónde?		
<u>Presentar a alguien</u>		
- Preséntame a tu artista favorito o a la persona más importante para ti.		
- ¿Quién es esta persona y qué representa para ti?		
- ¿Dónde vive?		
- ¿Qué hace?		
- ¿De dónde es?		
- ¿Cuál es su nacionalidad?		
- ¿Cuántos años tiene?		
<u>Descripción de personas</u>		
- ¿Cómo es físicamente tu compañero? (3 características)		
- ¿Cómo es físicamente tu mujer u hombre ideal? (3 características físicas)		
- ¿Cómo es la personalidad de tu mujer u hombre ideal? (3 adjetivos)		
- ¿Cómo describes tu personalidad? (3 características)		
- ¿En tu opinión, eres una persona paciente o no? Justifica tu respuesta.		
<u>Un día típico</u>		
- Hablar de un día típico en tu vida.		
- Debes utilizar 3 de los verbos siguientes.		
- Debes utilizar la hora en cada oración.		
Levantarse	Desayunar	Ducharse
Entrar a trabajar	Comer	Salir del trabajo
Cenar	Irse a la cama	
<u>La casa</u>		
- ¿Dónde está tu casa?		
- ¿Vives en una casa o en un apartamento?		
- ¿Cómo es tu casa? (3 adjetivos)		
- ¿Cuántos pisos tiene tu casa?		
- ¿Dónde está tu dormitorio en tu casa?		
- ¿Cómo es tu dormitorio? (2 adjetivos)		
- ¿Qué hay en tu dormitorio? (3 cosas)		
- ¿Dónde está la cocina?		
- ¿Qué hay en la cocina? (3 cosas)		

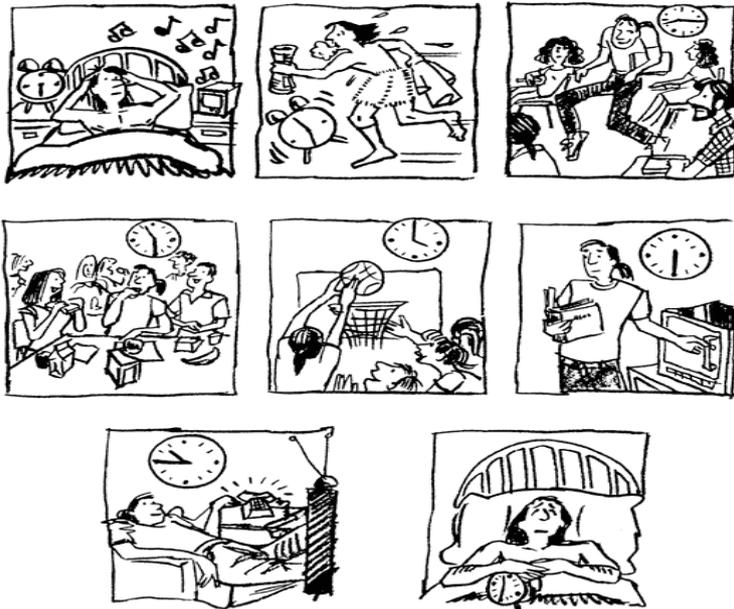
Tabla 39. Prueba oral en un curso de español de nivel colegial (A1)

⁴² Solo presentamos una versión adaptada de la prueba, ya que la versión original consta de varias partes que cubren todos los componentes del curso, incluso los tiempos verbales estudiados.

Finalmente, el tercer instrumento de evaluación (tabla 40), que forma parte de las pruebas usadas en el curso SPAN 241 *Intermediate Spanish 1* (español intermedio) de la Universidad Concordia, se distingue por el apoyo visual del primer ejercicio que implica describir la rutina de alguien usando verbos reflexivos. En la segunda actividad se exige que el alumno utilice los elementos de la tabla para construir frases en pasado. Dichas oraciones servirán de punto de partida para proceder a la última etapa del examen, que consiste en proporcionar una descripción oral basada en el pretérito indefinido.

Preparación examen oral

1. Describe la rutina de Manuela con verbos reflexivos.



2. Construye oraciones completas en pretérito. Con los verbos de la columna 1.

1	2
Anoche – buscar	El verano pasado - llegar
Una vez – comer	La semana pasada - preparar
De repente – empezar	Ayer - llegar
La semana pasada – escribir	Anteayer - leer
El sábado pasado – nadar	Acabo de – oír
Ayer – leer	El año pasado - escribir
Acabo de – preparar	El sábado pasado - volver
El verano pasado – volver	De repente - encontrar
Anteayer – llegar	Ya - buscar
Ya – tomar	Anoche - empezar
El año pasado – oír	Una vez - comer

3. Describe usando verbos en pasado.

Tabla 40. Prueba oral en un curso de español de nivel universitario (B1)

Ya se trate del nivel colegial o del nivel universitario, la función del examen es observar la utilización oral de las nociones lingüísticas estudiadas en el curso. Dado que los estudiantes tienen la oportunidad de preparar sus intervenciones en casa, la evaluación se centra ante todo en la expresión oral, pues en la etapa de presentación se expondrán los textos escritos durante la fase de planeación. En este caso, será posible apreciar la complejidad de las frases, la riqueza léxica y la calidad de la competencia fonética, tres aspectos difícilmente medibles en un contexto de interacción oral, dada la espontaneidad del ejercicio. Por tanto, la *validez de contenido* en el caso de la evaluación de la interacción oral no se puede aplicar a estos tres exámenes, pues las finalidades perseguidas se sitúan en el plano lingüístico y no conversacional. El reto que plantea la evaluación de la interacción oral es precisamente la identificación de los componentes de la quinta destreza que se quieran observar para evitar basar el instrumento de evaluación en componentes léxicos y gramaticales. Entonces, nuestro sistema de evaluación deberá aislar los criterios de corrección que permitan valorar las habilidades interaccionales de los estudiantes. Por otra parte, será necesario seleccionar los contenidos lingüísticos que faciliten la realización de la tarea comunicativa, proporcionen elementos útiles para abordar el tema de la discusión y organicen el discurso, de modo que la conversación parezca lo más natural posible. Como se puede ver, el principal objetivo de la evaluación interaccional no es medir la competencia lingüística (Galaczi 2008: 113, May 2011: 84-85), lo que implica adaptar las técnicas de evaluación normalmente empleadas.

Además de los fines de la evaluación, la selección de la tarea comunicativa constituye otro desafío considerable, ya que es deseable que la actividad sea auténtica y comprenda un objetivo comunicativo para evitar que los alumnos hablen por hablar, de modo que el ejercicio les parezca motivador y significativo (Alonso 2012b: 160). El nivel de implicación del aprendiz no solo depende del tema abordado en el examen, sino también de la realización de la tarea. Si la prueba oral se fundamenta en los contenidos vistos en clase, se supone que los estudiantes se sienten competentes a la hora de participar en la actividad, lo cual contribuye a mantener un nivel de motivación satisfactorio entre los miembros del grupo. Si el examen refleja una situación comunicativa real e implica tomar parte en una tarea que presente los mismos desafíos que los que suelen encontrarse en la vida diaria o en un contexto de viaje, el alumno verá la utilidad del examen y se implicará más en su realización (Barbeau *et al.* 1997: 10 y 12-13, Archambault y Chouinard 2003: 169, 185-186 y 216, Chassé 2006: 26,

Kozanitis 2015a: 106). No obstante, en el caso de los tres exámenes orales que acabamos de describir, solo el primero simula una situación real al basarse en la presentación de diálogos inspirados de contextos comunicativos comunes, como la *compra de diferentes objetos en una tienda* (tabla 38). Entonces, los temas y la tarea deberían parecer más interesantes, pero la falta de espontaneidad y la ausencia del objetivo extralingüístico que justifique que se hable en español en un contexto de examen podrán contribuir a la artificialidad de dichos diálogos. La autenticidad de las conversaciones obtenidas en los cursos del nivel básico constituye uno de los retos que la evaluación interaccional desea alcanzar.

A partir de la información proporcionada en este apartado, recopilamos en la siguiente tabla los datos descritos para ilustrar las principales características de las 11 pruebas orales que hemos analizado.

Tabla	Lengua	Contexto	Tarea comunicativa	Tipo de interacción
Evaluación del dominio				
22 y 23	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> DELE (A1-A2) 	<ul style="list-style-type: none"> Conversación con el entrevistador Diálogos basados en láminas y fotografías 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista
24 y 25	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> DELE (B1-B2) 	<ul style="list-style-type: none"> Conversación con el entrevistador Diálogo a partir de una situación simulada Opinar sobre los datos de una encuesta 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista
26-30	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> SIELE (A1 a C1) 	<ul style="list-style-type: none"> Responder a una serie de preguntas personales Producir un monólogo a partir de una fotografía Simular un diálogo a partir de una situación ficticia Responder a tres preguntas mediante un texto Argumentar a favor o en contra sobre un tema determinado 	-
35	LE (alemán)	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Goethe (B1) 	<ul style="list-style-type: none"> Planificar una cita a partir de una situación simulada Presentar un tema de actualidad Responder a las preguntas de los compañeros de clase 	<ul style="list-style-type: none"> Responder a las preguntas del grupo
Evaluación del aprovechamiento				
31	L1 (francés)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (C2 o nativo) 	<ul style="list-style-type: none"> Debatir a partir de una novela de Michel Tremblay 	<ul style="list-style-type: none"> Debate
32	L2 y LE (francés)	<ul style="list-style-type: none"> Francia (A2-B1) 	<ul style="list-style-type: none"> Simular ser un presentador del tiempo 	-
33	L2 (inglés)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (B1) 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar una breve obra de teatro 	-
34	L2 (inglés)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (B2) 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar los resultados de una investigación sobre un autor estadounidense 	-
36	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (A1) 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de una serie de diálogos preparados en casa 	-
37	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial 	<ul style="list-style-type: none"> Responder a una serie de preguntas preparadas en casa 	-

		(A1)		
38	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> • Quebec • Nivel universitario (B1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la rutina de alguien a partir de una serie de fotografías • Describir una serie de acciones usando el pretérito indefinido 	-

Tabla 41. Principales características de las 11 pruebas orales

Tras el análisis de los 11 exámenes orales, cuya finalidad principal es valorar las competencias orales en L1, L2 y LE, resulta interesante constatar que ninguno prevé un ejercicio que implique que dos alumnos conversen de manera libre y espontánea a partir de un tema correspondiente a su nivel. Cuando se evalúa la interacción oral, el formato del examen y la tarea exigida no garantizan la *validez de contenido*. El debate, la entrevista con el examinador y la grabación de un monólogo improvisado no aseguran la movilización de los componentes de la interacción oral, porque el primer ejercicio se apoya a menudo en MD formales y el segundo no permite el cambio de tema ni las interrupciones. En la última actividad no hay intercambio oral propiamente dicho. Otra particularidad del banco de exámenes orales del nivel colegial de la provincia de Quebec es la presencia de ejercicios orales realizados a partir de la representación de diálogos. Una de las exigencias del MELSQ en cuanto a las competencias comunicativas en LE es que los estudiantes puedan participar en un diálogo que conste de un número determinado de réplicas, según su nivel (Gouvernement du Québec 2013: 70). Si bien el examen responde a las exigencias ministeriales, no se puede afirmar que se evalúe la competencia comunicativa oral cuando se autoriza la planificación de las intervenciones en casa. El desafío para nuestro modelo será, entonces, equilibrar la etapa de preparación y dosificar la espontaneidad del intercambio oral, de manera que los alumnos puedan prepararse antes de realizar el examen oral sin que afecte el vacío de información ni la autenticidad de la conversación.

Para complementar el análisis de las pruebas orales revisaremos ahora otra categoría de instrumentos de evaluación que forman parte de la muestra, las guías de corrección y escalas de puntuación.

6.6 Análisis de guías de corrección

Dado que nuestro proyecto implica realizar un bloque práctico en el que se presentarán distintas herramientas de evaluación para medir de manera sistemática y eficaz las habilidades interaccionales de los estudiantes de LE (cf. 7.1.4), compararemos ahora 9

parrillas de evaluación. Como en el caso de los exámenes orales, dichas guías de corrección están disponibles en internet, provienen de docentes de la región metropolitana de Montreal y se usan en los cursos de L1, L2 y LE. Para recapitular los datos, reunimos las principales características de las guías de corrección en una tabla que analizaremos al final de este apartado. Aunque la muestra es reducida, pensamos presentar un abanico variado de herramientas que darán cuenta de la diversidad de los criterios de corrección a la hora de medir la producción oral en los cursos de idiomas. A partir de nuestras observaciones, y después de haber revisado los trabajos de varios especialistas en el ámbito de la evaluación de la interacción oral (Galaczi 2008, Ducasse 2009, Ducasse y Brown 2009, May 2011, Chiapello *et al.* 2013, Côté 2014 y 2015, Green 2014, entre otros), podremos confirmar los criterios de corrección que regirán la evaluación interaccional.

Como en los exámenes orales analizados previamente, la variedad del corpus se confirma no solo por la lengua que se evalúa sino también por el contexto de aprendizaje, el nivel de la formación y el tipo de instrumento de calificación empleado (escalas de descriptores, analítica y holística). Además, algunas guías de corrección permiten mostrar diferentes técnicas de medición que complementan el examen oral empleado. Es el caso de la hoja de corrección creada por el *Ministère de l'éducation nationale* (Ministerio de la educación nacional) para enmarcar el proceso de evaluación de las lenguas 'vivas' (tabla 42). Aunque no se basa en el examen oral en el que los alumnos actúan como presentadores del tiempo (cf. tabla 34), la herramienta permite apreciar otros criterios de evaluación, como la realización de la tarea, el grado de adecuación lingüística y la calidad de la entrevista.

A. Compte-rendu / Réalisation de la tâche		B. Intelligibilité et recevabilité linguistique		C. Entretien		D. Intelligibilité et recevabilité linguistique	
Degré 1		Degré 1		Degré 1		Degré 1	
Produit des énoncés très courts de façon hésitante.	1pt	S'exprime dans une langue élémentaire partiellement compréhensible.	0,5pt	Répond et réagit très simplement, mais la communication dépend des répétitions et des reformulations.	1 à 2 pts	S'exprime dans une langue élémentaire partiellement compréhensible.	1 à 1,5 pts
Degré 2		Degré 2		Degré 2		Degré 2	
Rend compte du document avec une simple liste de points successifs.	2 à 3 pts	S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs.	1 à 1,5pts	Répond et réagit de façon simple dans des situations structurées et courtes.	3 pts	S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs.	2 à 3pts
Degré 3		Degré 3		Degré 3		Degré 3	
Rend compte avec une relative aisance des points principaux du document même si la présentation reste encore partielle.	4 pts	S'exprime dans une langue globalement correcte (pour la morphosyntaxe comme pour la prononciation) et utilise un vocabulaire approprié.	2 à 2,5pts	Répond et réagit avec une relative aisance. Exprime une opinion personnelle en justifiant son point de vue.	4 à 5 pts	S'exprime dans une langue globalement correcte (pour la morphosyntaxe comme pour la prononciation) et utilise un vocabulaire approprié.	4 à 5 pts
Degré 4		Degré 4		Degré 4 (Bonus)			
Offre un compte-rendu clair du document en développant les points principaux et en les justifiant par des exemples pertinents tirés du document.	5 à 6 pts	S'exprime dans une langue correcte, fluide, proche de l'authenticité.	3 à 4 pts	Argumente, cherche à convaincre, réagit avec vivacité et pertinence.	6 pts		
Note A, sur 6 Compte-rendu / Réalisation de la tâche	/6	Note B, sur 4 Intelligibilité et recevabilité linguistique	/4	Note C, sur 5 Entretien	/5	Note D, sur 5 Intelligibilité et recevabilité linguistique	/5
APPRECIATION :							
Note de l'élève (total A+B+C+D) : / 20							

Tabla 42. Guía de corrección usada en un curso de LE en Francia (Ministère de l'éducation nationale 2011: 5)

A. Informe/Realización de la tarea		B. Inteligibilidad y aceptabilidad lingüística		C. Entrevista		D. Inteligibilidad y aceptabilidad lingüística	
Grado 1		Grado 1		Grado 1		Grado 1	
Produce enunciados breves de manera vacilante.	1 punto	Se expresa con un lenguaje elemental, comprensible, de manera parcial.	0.5 punto	Responde y reacciona, pero la comunicación depende de las repeticiones y reformulaciones.	1 a 2 puntos	Se expresa con un lenguaje elemental, comprensible, de manera parcial.	0.5 punto
Grado 2		Grado 2		Grado 2		Grado 2	
Da cuenta del documento con una lista de puntos sucesivos.	2 a 3 puntos	Se expresa con un lenguaje comprensible a pesar de un vocabulario limitado y errores.	1 a 1.5 punto	Responde y reacciona de manera simple en situaciones estructuradas y breves.	3 puntos	Se expresa con un lenguaje comprensible a pesar de un vocabulario limitado y errores.	0.5 punto
Grado 3		Grado 3		Grado 3		Grado 3	
Da cuenta de los principales puntos del documento con cierta facilidad, aunque la presentación sigue siendo parcial.	4 puntos	En general se expresa de manera correcta (tanto para la morfosintaxis como para la pronunciación) y utiliza un vocabulario apropiado.	2 a 2.5 puntos	Responde y reacciona con cierta facilidad. Expresa una opinión personal justificando su punto de vista.	4 a 5 puntos	En general se expresa de manera correcta (tanto para la morfosintaxis como para la pronunciación) y utiliza un vocabulario apropiado.	4 a 5 puntos
Grado 4		Grado 4		Grado 4 (Bonificación)			
Ofrece un informe claro desarrollando los principales puntos y justificándolos mediante ejemplos pertinentes sacados del documento.	5 a 6 puntos	Se expresa con un lenguaje correcto, fluido, que comporta rasgos auténticos.	3 a 4 puntos	Argumenta, busca convencer, reacciona de manera vivaz y pertinente.	6 puntos		
Nota A, sobre 6 Informe / Realización de la tarea	/6	Nota B, sobre 4 Inteligibilidad y aceptabilidad lingüística	/4	Nota C, sobre 5 Entrevista	/5	Nota D, sobre 5 Inteligibilidad y aceptabilidad lingüística	/5
<p>APRECIACIÓN:</p> <p>Nota del alumno (total A+B+C+D): __/20</p>							

Tabla 43. Traducción de la guía de corrección usada en un curso de LE en Francia (Ministère de l'éducation nationale 2011: 5)

Otras guías de corrección, como la de la tabla 44 que se emplea en el curso de inglés 604-101-MQ *Anglais de base* (inglés básico) del Collège Rosemont, permiten establecer una relación directa entre el examen oral, la hoja de calificación, las habilidades orales a evaluar y el nivel de exigencia establecido (ponderación). En el caso de la mini obra de teatro del curso de inglés de nivel B1 (cf. tabla 35), los estudiantes del nivel colegial fueron evaluados en función del guion de la función, los aspectos fonéticos, la estructura de las frases, la calidad del vocabulario y la presentación en general.

Marking grid

Student's name: _____

Script (paper copy submitted to me in class 10)	presentation language arguments creativity	_____/25
Pronunciation rhythm and fluency:	English-like	_____/20
Vocabulary	Appropriateness Variety	_____/15
Grammar and syntax	Grammar points covered	_____/25
Preparation	Respect of the situation Time Balanced interaction	_____/15

Parrilla de evaluación

Nombre del estudiante: _____

Guion (entregado en la clase 10)	presentación lengua argumentos creatividad	_____/25
Pronunciación, ritmo y fluidez:	Propios del inglés	_____/20
Vocabulario	Adecuación Variedad	_____/15
Gramática y sintaxis	Puntos gramaticales estudiados	_____/25
Preparación	Respeto del tema Duración Interacción equilibrada	_____/15

Tabla 44. Guía de corrección usada en un curso de inglés L2 (B1) y su traducción

Como quedó mencionado en el apartado 6.4, los estudiantes del nivel colegial del perfil idiomas completan una formación de dos años durante la que aprenderán dos LE de manera simultánea, además de progresar en L1 y L2. Por tanto, en la última sesión de sus estudios la mayoría de los alumnos deben realizar un proyecto de integración, cuya prueba final está encaminada a evaluar tanto la asimilación de las nociones estudiadas a lo largo del recorrido académico como las competencias orales en las cuatro lenguas del programa. La hoja de calificación de la tabla 45 muestra las técnicas de corrección empleadas en el curso 502-094-RO *Projet d'intégration en langues modernes* (proyecto de integración en lenguas modernas) del Collège Rosemont. Como se puede observar, la toma de decisión se apoya en cuatro aspectos precisos de la competencia comunicativa, a saber, la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la fluidez.

Projet d'intégration en Langues 2013

Langue : _____

Grille d'évaluation individuelle										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nom de l'élève : _____ / **30**

Prononciation <small>(conformément au niveau 4 et non d'un locuteur natif)</small>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grammaire <small>(l'ensemble des acquis, d'un débutant comme d'un avancé)</small>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vocabulaire <small>(conformément au niveau 4 et non d'un locuteur natif)</small>	1	2	3	4	5					
Aisance/fluidité <small>(vitesse naturelle et connaissance du texte)</small>	1	2	3	4	5					
Commentaires : <small>(sous forme de texte expliquant votre évaluation)</small>										

Proyecto de integración en Lenguas 2013

Lengua : _____

Ficha de evaluación individual										
---------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Nombre del alumno: _____ / **30**

Pronunciación <small>(según el nivel 4 y no como un locutor nativo)</small>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gramática <small>(el conjunto de nociones, tanto para principiantes como para avanzados)</small>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vocabulario <small>(según el nivel 4 y no como un locutor nativo)</small>	1	2	3	4	5					
Facilidad/fluidez <small>(ritmo natural y conocimiento del texto)</small>	1	2	3	4	5					
Comentarios: <small>(en forma de texto explicando su evaluación)</small>										

Tabla 45. Guía de corrección usada en una prueba oral multilingüe y su traducción

La siguiente hoja de calificación proviene del curso 609-063-RO *Allemand 2: La route des musées* (alemán 2: la ruta de los museos) ofrecido en el Collège Rosemont. En este examen se evalúa tanto el contenido del mensaje (calidad de la conversación y de la historia) y la preparación del alumno (conocimiento del texto) como los aspectos formales de la lengua (gramática y vocabulario).

Mündliche Prüfung

Name: _____ /30

Sinnvolle Geschichte und klare Gespräche (WE in Berlin...)	10	8	6	4	2
Kenntnis des Textes bzw. das Freisprechen	5	4	3	2	1
Verwendung des Wortschatzes (Hobbys & Freizeitaktivitäten, Essen, Kalender)	5	4	3	2	1
Verwendung der grammatischen Punkte:	10	8	6	4	2

		2 Emphasen
		2 Uhrzeit umgangssprachlich
		2 Modalverben im Präsens
		2 Imperativ
		3 trennbare Verben
		3 regelmäßige Verben im Perfekt
		5 unregelmäßige Verben im Perfekt

Examen oral

Nombre: _____ /30

Historia significativa y claridad de la conversación (nosotros en Berlín...)	10	8	6	4	2
Conocimiento del texto	5	4	3	2	1
Uso del vocabulario (Pasatiempos y actividades de ocio, comidas, calendario)	5	4	3	2	1
Uso de puntos gramaticales:	10	8	6	4	2

		2 énfasis
		2 expresar el tiempo (registro familiar)
		2 verbos modales en presente
		2 imperativo
		3 verbos separables
		3 verbos regulares en pretérito perfecto
		5 verbos irregulares en pretérito perfecto

Tabla 46. Guía de corrección usada en un curso de alemán de nivel colegial (A1) y traducción

Dado que se han presentado diferentes instrumentos de evaluación para medir la competencia oral en FLE, en L2 y en LE, las otras hojas de calificación se concentrarán ahora en la clase de ELE. En las tablas 47 y 48 se presentan los criterios del examen SIELE a partir de los cuales se determina el nivel de dominio en español.

Escala de puntuación para prueba de Expresión e Interacción Oral (EIO)		
Para las tareas 1, 2 y 3		
Puntuación	USO DE LA LENGUA	CUMPLIMIENTO
5	Utiliza un nivel de lengua adecuado a la tarea y preciso, en el que no tiene que restringir lo que quiere decir. Casi no comete errores y mantiene un discurso fluido y cohesionado si la tarea lo propicia.	<ul style="list-style-type: none"> T1. Responde adecuadamente a todas las preguntas. T2. Describe la foto de forma adecuada, cumpliendo con todos los puntos de desarrollo. T3. Resuelve las dos situaciones de forma adecuada, cumpliendo con los tres puntos de desarrollo de cada una de ellas.
4	Su repertorio lingüístico le permite desenvolverse con cierto grado de precisión, manteniendo un discurso claro y coherente si la tarea lo propicia. Comete algún error y realiza pausas, principalmente cuando utiliza léxico o estructuras más complejos.	<ul style="list-style-type: none"> T1. Responde adecuadamente a las preguntas que se le formulan, pero en una de las dos últimas la información que aporta es demasiado escasa. T2. Describe adecuadamente la foto, pero omite uno de los puntos o lo responde de forma demasiado breve como para considerar que lo ha cumplido. T3. Resuelve las dos situaciones de manera sencilla: sigue los puntos de desarrollo pero un punto de una de las situaciones lo cumple solo de forma parcial.
3	Su repertorio lingüístico le permite desenvolverse en las situaciones planteadas. Utiliza solo elementos de cohesión sencillos, comete errores y realiza algunas pausas, que no dificultan la comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> T1. Responde adecuadamente solo a tres de las preguntas que se le formulan o proporciona información demasiado escasa en las dos últimas. T2. Responde adecuadamente a tres de los puntos del enunciado, pero omite dos de ellos o los trata de forma demasiado breve como para considerar que los ha cumplido. T3. Resuelve de forma adecuada solo una de las situaciones o da respuesta solo a dos de los puntos en ambas.
2	Su repertorio lingüístico es sencillo y le permite expresarse de forma limitada: no relaciona las partes entre sí (en las respuestas extensas), comete errores básicos de forma sistemática y realiza pausas frecuentes, lo que puede dificultar la comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> T1. Responde adecuadamente solo a dos de las preguntas que se le formulan. T2. Describe elementos de la foto y cumple con uno o dos de los puntos de desarrollo, pero no da una respuesta adecuada al resto. T3. En las dos situaciones planteadas da respuesta a uno de los puntos, pero los otros no se puede decir que los cumpla.
1	Se expresa mediante palabras, enunciados breves o modelos de oraciones, con escasos elementos de enlace (en las tareas en las que serían convenientes). Sus errores y pausas hacen que se requiera esfuerzo para comprender sus respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> T1. Responde adecuadamente solo a una de las preguntas que se le formulan. T2. Habla de la foto, pero no llega a cumplir con ninguno de los puntos de desarrollo. T3. Sus intervenciones están relacionadas con el tema de las dos situaciones planteadas, y en una de ellas puede que cumpla con uno de los puntos solicitados, pero no trata adecuadamente el resto.
0	Solo articula, entre silencios prolongados, palabras sueltas que apenas son comprensibles o que en un alto porcentaje pertenecen a otras lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> T1. No responde adecuadamente a ninguna de las preguntas que se le formulan. T2. No describe la foto. No cumple ninguno de los puntos de desarrollo. T3. Sus intervenciones, si las hay, no se corresponden con las situaciones planteadas.

Tabla 47. Escala de puntuación – Examen SIELE (tareas 1, 2 y 3)

Escala de puntuación para prueba de Expresión e Interacción Oral (EIO)		
Para las tareas 4 y 5		
Puntuación	USO DE LA LENGUA	CUMPLIMIENTO
5	Su repertorio lingüístico le permite proporcionar todo tipo de información y argumentar sus opiniones sin restringir lo que quiere decir en un discurso preciso, bien estructurado, cohesionado y fluido. Apenas realiza pausas para planificar su discurso y casi no comete errores.	<ul style="list-style-type: none"> T4. Da respuesta a las tres preguntas de forma adecuada. T5. Realiza la presentación de forma adecuada, cumpliendo con todos los puntos de la tarea.
4	Su repertorio lingüístico le permite aportar información, expresar sus opiniones y defenderlas en un discurso claro y coherente. Realiza pausas y comete algún error, principalmente cuando utiliza estructuras y léxico más complejos o trata aspectos menos habituales de los temas planteados.	<ul style="list-style-type: none"> T4. Responde parcialmente a las tres preguntas. T5. Realiza la tarea de forma parcial: aunque expone su posición respecto a la frase elegida y la justifica con argumentos, no da ejemplos ni concluye su presentación adecuadamente.
3	Domina solo estructuras habituales y vocabulario sencillo del tema de las tareas, lo que hace que se exprese dubitativamente y con circunloquios. Incluye en su discurso elementos de cohesión de uso frecuente, hace pausas para planificar lo que quiere decir y comete errores que no dificultan la comprensión. Puede que su discurso sea más fluido, claro y coherente si su intervención es breve.	<ul style="list-style-type: none"> T4. Responde adecuadamente, aunque puede que de forma parcial, a dos de las preguntas. T5. En su presentación expone su posición, pero no la justifica adecuadamente.
2	Utiliza correctamente algunas estructuras habituales y léxico sencillo del tema de las tareas en enunciados apenas enlazados entre sí. Comete errores básicos de forma sistemática y hace pausas frecuentes, lo que puede dificultar la comprensión en algún momento. Puede hablar con mayor cohesión, corrección y fluidez si se refiere a un tema distinto al de las preguntas / el enunciado o si su discurso es marcadamente breve.	<ul style="list-style-type: none"> T4. Responde adecuadamente a una de las preguntas. T5. Habla de la frase seleccionada, pero no deja clara ni justifica su posición al respecto.
1	Se expresa mediante palabras, enunciados breves o modelos de oraciones. Sus errores y pausas constantes hacen que se requiera cierto esfuerzo para comprender lo que dice. Puede llegar a utilizar correctamente estructuras habituales y léxico sencillo en enunciados más extensos si se refiere a un tema distinto al de las preguntas / el enunciado.	<ul style="list-style-type: none"> T4. Aunque dice cosas relacionadas con el tema de la tarea, no responde adecuadamente a ninguna de las preguntas. T5. Habla de un tema relacionado con el de la tarea, pero su presentación no se corresponde con las frases que se le proporcionan ni sigue ninguno de los puntos planteados.
0	Se limita a repetir las preguntas / el enunciado de la tarea o a articular, entre silencios prolongados, palabras sueltas que apenas son comprensibles y que en un alto porcentaje pertenecen a otras lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> T4. No responde a ninguna de las preguntas ni dice nada relacionado con el tema de la tarea. T5. No hace la presentación o esta no se corresponde en absoluto con el tema planteado.

Tabla 48. Escala de puntuación – Examen SIELE (tareas 4 y 5)

En comparación con el examen SIELE que recurre a una escala de descriptores para certificar el nivel de dominio en español, los examinadores del DELE apoyan su decisión en dos tipos de escalas diferentes. El entrevistador empleará una escala holística para proceder a una apreciación global de la tarea realizada por el candidato, mientras que el calificador trabajará a partir de una escala analítica, que permite valorar distintas dimensiones de la actuación del participante, como la coherencia del mensaje, la fluidez de la producción oral, la corrección con la que se expresó y su repertorio léxico.

CALIFICACIÓN						
HOLÍSTICA (entrevistador)	(T1-T2-T3)	0	1	2	3	
ANOTACIONES		<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
ANALÍTICA (calificador)	(T1)	Coherencia	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Fluidez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Corrección	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Alcance	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ANALÍTICA (calificador)	(T2)	Coherencia	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Fluidez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Corrección	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Alcance	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ANALÍTICA (calificador)	(T3)	Coherencia	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Fluidez	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Corrección	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		Alcance	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ANOTACIONES						

Tabla 49. Escala de puntuación – Examen DELE (B2)

Por último, terminaremos la presentación del corpus de las hojas de corrección describiendo las tablas 50 y 51, que muestran otros dos ejemplos de instrumentos de medición empleados en la región metropolitana de Montreal. La primera se usa en el curso de nivel colegial 607-010-MV *Español 1* (español 1) del Cégep du Vieux-Montréal y la segunda se emplea en el curso de nivel universitario SPAN 241 *Intermediate Spanish 1* (español intermedio) de la Universidad Concordia.

Expresión oral – Prueba final (versión corregida)

1. Nombre, apellido: _____

Criterios de evaluación	Puntos
Pronunciación, entonación y fluidez	/4
Riqueza de vocabulario	/3
Gramática	/3
Total	/10

Comentarios y recomendaciones:

Tabla 50. Guía de corrección usada en un curso de español (nivel colegial – A1-A2)

2. Nombre del participante: _____
 Nombre, apellido: _____

Criterios de evaluación	Puntos
Pronunciación, entonación y fluidez	/4
Riqueza de vocabulario	/3
Competencia lingüística	/3
Gramática	/3
Total	/10

Comentarios y recomendaciones:

- buena entonación y fluidez
- pronunciación clara y comprensible

Nota ____ , 20

Comentarios:

Tabla 51. Guía de corrección usada en un curso de español de nivel universitario (B1)

Antes de proceder al análisis de las guías de corrección, reunimos sus principales características en la siguiente tabla.

Tabla	Lengua	Contexto	Tipo de guía de corrección	Criterios de corrección	Ponderación consagrada a la interacción oral
Evaluación del aprovechamiento					
34	L2 y LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> Francia (A2-B1) 	Escala analítica	<ul style="list-style-type: none"> Respeto de la consigna Calidad de la expresión Calidad de la comunicación 	-
42	LE (general)	<ul style="list-style-type: none"> Francia Todos los niveles 	Escala de descriptores	<ul style="list-style-type: none"> Realización de la tarea Inteligibilidad y aceptabilidad lingüística Interacción 	<ul style="list-style-type: none"> 5 de 20 puntos (25 %)
44	L2 (inglés)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (B1) 	Escala analítica	<ul style="list-style-type: none"> Guión Pronunciación, ritmo y fluidez Vocabulario Gramática y sintaxis Preparación 	<ul style="list-style-type: none"> 5 de 100 puntos (5 %)
45	L2 y LE (inglés, español y alemán)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (B2) 	Escala analítica	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciación Gramática Vocabulario Facilidad y fluidez 	-
46	LE (alemán)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (A1) 	Escala analítica	<ul style="list-style-type: none"> Significatividad de la historia Claridad de la conversación Conocimiento del texto Uso del vocabulario Uso de puntos gramaticales 	<ul style="list-style-type: none"> 5 de 30 puntos (17 %)
50	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel colegial (A1) 	Escala analítica	<ul style="list-style-type: none"> Pronunciación, entonación y fluidez Riqueza de vocabulario Gramática 	-
51	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> Quebec Nivel universitario (B1) 	Escala holística	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario adecuado Uso correcto de la sintaxis Uso correcto de conjugación verbal Buena entonación y fluidez Pronunciación clara y comprensible 	-
Evaluación del dominio					
47 y 48	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> SIELE 	Escala de descriptores	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la lengua Cumplimiento 	-
49	LE (español)	<ul style="list-style-type: none"> DELE 	Escala analítica	<ul style="list-style-type: none"> Coherencia Fluidez Corrección Alcance 	<ul style="list-style-type: none"> 3 de 12 puntos (25 %)

Tabla 52. Compendio de las 9 guías de corrección

Si en el análisis de las pruebas orales la representatividad de las actividades encaminadas a evaluar la interacción oral es muy limitada, la tabla consagrada a las guías de corrección muestra que, entre las 9 parrillas estudiadas, la quinta destreza ocupa igualmente un lugar secundario, incluso en exámenes orales destinados a evaluar el nivel de competencia oral de los candidatos. En efecto, por ejemplo en los DELE (cf.

tabla 49), la fluidez no solo hace referencia al ritmo, sino también a la continuidad del discurso (Instituto Cervantes 2014: 30), pero solo representa el 25 % de la calificación total. En los tres exámenes en los que se evalúa la interacción oral (tablas 34, 44 y 45) solo se le concede el 5 %, el 17 % y el 25 % de la nota del examen. La claridad del discurso, el repertorio lingüístico y la capacidad para usar correctamente las nociones lingüísticas constituyen, entonces, los aspectos más presentes en el examen del DELE, es decir, el 75 % de la puntuación total. Otra particularidad que hay que señalar es el impacto reducido de la competencia interaccional en la puntuación final de cada examen. El peso máximo que se otorga a la evaluación de las habilidades conversacionales en el banco de guías de corrección es el 25 % de la calificación total. Si a lo largo de la sesión solo se previeran dos exámenes orales que totalizaran el 25 % de la nota final, uno de 10 % y otro de 15 % como es frecuente en el nivel colegial, y si en ambos casos solo se dedicara un cuarto de los puntos a la evaluación de la interacción oral, solo se habría consagrado el 6.25 % a la interacción oral una vez finalizada la formación. Nuestro modelo de evaluación busca ofrecer una variedad de prácticas evaluativas que se inscriban en un proceso continuo, para que se dedique, al menos, el 35 % de la nota del alumno a la valoración de la producción oral. Proponemos un sistema que reserva un 17 % de las evaluaciones orales a la certificación exclusiva de la competencia interaccional (cf. 7).

Por lo que hace referencia a los criterios de corrección, la mayoría de los instrumentos de evaluación no consideran la competencia conversacional, y cuando se valora, no se define. Entre todas las exigencias repertoriadas en las 9 escalas de calificación solo tres guías de corrección (tablas 42, 44 y 46) hacen referencia a la calidad y al equilibrio de la conversación. Sin embargo, la primera se apoya en un descriptor muy general, mientras que la segunda menciona la interacción en la rúbrica consagrada a la calidad de la preparación. Por su parte, la tercera se interesa más bien por la claridad de la discusión. Por tanto, es posible pensar que el objetivo de la evaluación se sitúa más bien en el plano de la expresión oral y no en el fomento de la competencia interaccional propiamente dicha, por lo que no se proporcionarán pistas concretas al alumno que le indiquen claramente qué aspectos de la conversación debe mejorar. Se confirma esta tendencia al observar la hoja de calificación de la tabla 51, que como la mayoría de las hojas de evaluación, se concentra sobre todo en la valoración de la *competencia lingüística*. En efecto, los componentes de la lengua constituyen la dimensión más evaluada en los instrumentos de corrección revisados y se

valora tanto el repertorio léxico (*vocabulario y alcance*) (cf. tablas 34, 44, 45, 46, 49 y 50) como el respeto de las normas gramaticales (*corrección y gramática*) (cf. tablas 34, 44, 45, 46 y 50). En el plano discursivo se examina la *coherencia* y la *fluidez* del mensaje (tablas 34, 44, 45, 49 y 50). No obstante, hay que precisar que la fluidez parece estar asociada ante todo con el ritmo con el que el alumno se expresa y no con la continuidad y el desarrollo del intercambio oral. Finalmente, los otros criterios de corrección que forman parte de las guías de corrección revisadas tienen en cuenta la pronunciación y la entonación (tablas 44, 45, 50 y 51), la calidad de la presentación del alumno (tabla 44), su grado de preparación (tablas 42 y 46), la originalidad (tabla 34) y la creatividad de su trabajo (tabla 44), y la facilidad con la que respetó las consignas establecidas (tabla 34) y realizó la tarea (tablas 42, 47 y 48). En consecuencia, la identificación de los componentes del intercambio oral cara a cara en un contexto informal parece constituir una de las necesidades más evidentes para la presentación de nuestro modelo. En efecto, será fundamental determinar qué aspectos de la dimensión interaccional pueden formar parte de la clase de ELE, qué elementos son susceptibles de ser evaluados en cada uno de los niveles de la formación, qué criterios de corrección pueden reflejar de manera precisa dicha competencia oral, y cómo se presentarán al alumno con términos sencillos para que todo el proceso de evaluación sea transparente y se desarrolle en la lengua meta.

Además, otro objetivo que deseamos alcanzar mediante los criterios de corrección y las escalas analíticas es insistir en la calidad de la retroalimentación, informar al alumno sobre los aprendizajes que ha realizado y formular objetivos claros para que pueda progresar. Si no sabe qué es interactuar en la lengua meta y si la hoja de corrección no lo precisa, es poco probable que se pueda aportar los cambios necesarios para enmendarse. Puesto que la retroacción es uno de los aspectos centrales de la evaluación interaccional, será necesario determinar los criterios de corrección propios de las especificidades de la interacción oral y emplear escalas analíticas precisas. Este tipo de parrilla de corrección constituye el instrumento de medición más representado en el banco de guías de corrección. Aunque ciertos autores, como Côté (2014: 12 y 14), afirman que conllevan a una toma de decisión subjetiva y que es más adecuado optar por las escalas de descriptores, los docentes del nivel colegial en Quebec parecen haber logrado hacer que la nota sea lo más objetiva posible. En efecto, las diferentes guías de corrección usadas en los cursos de inglés, español y alemán muestran que se establece, en la mayoría de los casos, una ponderación clara por cada rúbrica evaluada y se

clarifica cada una de dichas categorías mediante una serie de componentes, lo cual permite apoyar la decisión en aspectos precisos de la actuación esperada por parte del alumno. Si bien es cierto que no es posible alcanzar un nivel de objetividad absoluto cuando se trata de la evaluación de la producción (Bachman 1990: 30-36, Côté 2014: 7), las estrategias de medición empleadas en los *cégeps* de la muestra contribuyen a reducir el nivel de subjetividad orientando la decisión en función de elementos observables que permitirán justificar la nota cuando se transmitan los resultados a los estudiantes.

Por último, otro aspecto que hay que considerar es la viabilidad del proceso de evaluación y la flexibilidad de las herramientas de corrección empleadas para adaptarse según del contexto de enseñanza. Por lo tanto, privilegiaremos instrumentos de medición que se puedan modificar según las características de los alumnos, el tamaño del grupo y las tareas comunicativas propuestas. Ya que nuestro modelo se centra en la interacción oral en pareja o en pequeños grupos –entre 3 y 4 aprendices–, también será importante trabajar a partir de guías de corrección que posibiliten la evaluación simultánea de más de dos estudiantes, aspecto que ninguna de las guías consideradas tiene en cuenta. En efecto, entre todos los ejemplos que forman parte de la muestra analizada, ninguno parece ajustarse a la evaluación de la conversación alumno-alumno y pensamos que se ha optado más bien por un modelo más 'tradicional', como el que suele usarse en un contexto de discusión centrada en la entrevista que se desarrolla normalmente de manera individual.

Esta parte de nuestra tesis ha permitido reflexionar sobre la aplicación concreta de los aspectos teóricos de nuestro modelo de evaluación. Antes de diseñar nuevos instrumentos de calificación, era importante considerar diferentes opciones ya existentes, para establecer puntos de partida válidos y enmarcar la definición de nuestro sistema de medición. A la luz de la información presentada en este capítulo, es posible afirmar que la muestra analizada parece indicar una necesidad en el plano de la evaluación de la interacción oral, especialmente respecto de la adopción de tareas comunicativas auténticas que generen una conversación espontánea, y en el nivel de la identificación y definición de los criterios de corrección más adecuados para valorar las habilidades interaccionales en la clase de ELE. Entre los aspectos más significativos para nuestro modelo de evaluación, cabe mencionar la eficacia y sencillez de las escalas analíticas empleadas en distintos *cégeps* de la región metropolitana de Montreal, la capacidad del examen oral secuenciado para medir la competencia comunicativa global,

(como el usado en los exámenes del DELE), el respeto del nivel del alumno en las diferentes actividades orales propuestas y el interés que suscitará el tema abordado.

Después de haber definido la interacción oral en pareja, los MD orales más indicados para la enseñanza de la conversación en clase, la explotación de la quinta destreza en los libros de texto y el análisis de una serie de exámenes orales y parrillas de corrección, procederemos ahora a la parte práctica de nuestro trabajo y presentaremos, a continuación, nuestro modelo de evaluación interaccional.

7. Modelo de evaluación interaccional

En esta sección se mostrará cómo llevar al aula los principios que hemos descrito hasta ahora en relación con la quinta destreza y su evaluación. El objetivo es aplicar nuestra concepción del enfoque interaccional en cuanto a la lengua, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a las modalidades encaminadas a medir la competencia interaccional. Determinaremos, en primer lugar, si las pruebas orales que hemos diseñado para medir la interacción oral en pareja y los instrumentos de evaluación que proponemos para evaluar la competencia conversacional dentro de la competencia comunicativa global respetan los indicadores de calidad en el ámbito de la evaluación, aseguran la presencia de MD en la interacción oral alumno-alumno y facilitan la construcción cooperativa de las conversaciones realizadas en clase. En segundo lugar, precisaremos los criterios de corrección específicos a la evaluación interaccional, y describiremos herramientas concretas para ofrecer una retroalimentación de calidad, que asegure un progreso constante en los alumnos. En la última parte procederemos al análisis de las conversaciones que hemos grabado en diferentes instituciones de la región metropolitana de Montreal, y proporcionaremos modelos de corrección para justificar las notas que hemos atribuido a los estudiantes de la muestra.

7.1 Selección y creación de instrumentos de evaluación

Como ya hemos visto en secciones precedentes dedicadas a la identificación de los componentes de la interacción oral y las conversaciones alumno-alumno (cf. 3.3.2 y 3.6.5), las características del intercambio oral en pareja se distinguen de las de la expresión oral. Puesto que los instrumentos de evaluación empleados deben tomar en cuenta esas especificidades, ha sido necesario dedicar una parte de nuestra investigación a la selección de herramientas de medición ya existentes y a la creación de materiales que se adecúan al contexto pedagógico que caracteriza nuestra investigación. Por otra parte, estas pruebas orales y los criterios de corrección enfocados a la interacción oral deben poner en aplicación las orientaciones del MCER y del PCIC, además de acomodarse a la realidad docente y respetar las características de la clientela estudiantil a la que van dirigidas. En consecuencia, creemos que han de reflejar las innovaciones pedagógicas y las tendencias actuales en la didáctica de LE y posibilitar el uso de las TIC, como ciertas aplicaciones gratuitas, el laboratorio de lenguas, la corrección vídeo y las plataformas pedagógicas Moodle, Lea, StudiUM, por citar solo algunas.

Antes de describir los exámenes que han contribuido de manera significativa al desarrollo de la competencia interaccional y a su evaluación –los *quizzes* orales y el examen oral secuenciado (cf. 7.1.2)–, conviene presentar la fase de experimentación, etapa previa durante la que hemos probado diferentes opciones evaluativas, y cuyo objetivo era seleccionar los instrumentos más eficaces para nuestro modelo de evaluación interaccional. Tras ese proceso de exploración, que nos ha permitido identificar los principales obstáculos que nuestro trabajo debe superar, ha sido posible confirmar la validez de las actividades evaluadoras que describiremos en la sección 7.1.2. Confirmaremos igualmente los criterios de corrección que miden exclusivamente la interacción oral (cf. 7.1.3) y concluiremos esta sección presentando las herramientas que hemos diseñado y que cumplen dos funciones esenciales en la evaluación interaccional. Por un lado, sirven para asegurar la fiabilidad de la toma de decisión y, por otro, proporcionan una retroacción que ayuda al alumno a progresar. Veremos en el apartado 7.1.4.3 que la retroalimentación puede apoyarse también en elementos tecnológicos para suscitar la motivación de los aprendices.

7.1.1 Fase de experimentación y resultados insatisfactorios

En esta sección se presenta una serie de actividades evaluadoras experimentadas en distintos centros educativos de la región metropolitana de Montreal. Las primeras se realizaron en el laboratorio de lenguas, mientras que las segundas se desarrollaron en clase a partir de un examen oral basado en las características de la tertulia. Se describirán igualmente el centro de comunicación oral y el hermanamiento lingüístico, dos opciones que se distinguen por su capacidad para profundizar el fomento de las competencias orales y su evaluación fuera de las horas de clase, de forma que el alumno esté en contacto con la diversidad lingüística que caracteriza la lengua española.

7.1.1.1 El laboratorio de lenguas

El trabajo de Otero Brado Cruz (2006), donde se examina las aportaciones del laboratorio de lenguas en la evaluación de la expresión oral⁴³, lleva a pensar que la calidad del intercambio oral obtenido mediante la evaluación en el laboratorio

⁴³ En su artículo la autora no precisa el nivel de los alumnos de la muestra, pero los fragmentos de las conversaciones que proporciona abordan temas lo suficientemente complejos (las enfermedades ocasionadas por el uso de drogas) como para pensar que es posible fomentar la competencia oral en el laboratorio de lenguas con todos los tipos aprendices, cualquiera que sea su nivel de lengua.

informático sería superior a la realizada en el aula. Según la autora, en este espacio de trabajo particular la producción oral por parte del alumno constituye un acto de habla auténtico, puesto que la distancia física y la falta de contacto visual con el interlocutor hacen que el aprendiz use la lengua de manera más sostenida. Los estudiantes tienen, entonces, la posibilidad de interactuar de manera espontánea y a partir de esta improvisación dialogada se construye el mensaje. Por su parte, el profesor tiende a asumir totalmente su papel de facilitador en la creación del discurso interactivo que, por consiguiente, se distingue de la dinámica "pregunta-respuesta", y recuerda la colaboración natural entre el hablante y el oyente en la vida real. Al no simular una situación y no implicar pretender ser otra persona, como es el caso con los juegos de roles, el laboratorio informático genera, pues, un espacio de comunicación real en un contexto artificial –o pedagógico–, donde las discusiones son significativas, tanto para el alumno como para el profesor. Dado que cada discusión es única y, ya que es imposible anticipar su contenido, la colaboración docente-estudiante es constante y personalizada (Otero Brado Cruz 2006: 864-868).

Desde una perspectiva evaluativa, esta autora señala que dicha manera de proceder favorece la evaluación de la competencia comunicativa global, es decir, no se fragmenta la actuación del alumno para observar el mero uso de elementos lingüísticos. Tampoco se aíslan los contenidos estudiados mediante la realización de una actividad basada en una situación comunicativa. Ambos participantes (aprendiz y docente) se involucran en la conversación y la tarea consiste en conversar (Otero Brado Cruz 2006: 865-866). Por otra parte, el trabajo realizado en el laboratorio de lenguas modifica el tratamiento del error. En efecto, ya que se privilegia la conversación, no se insiste tanto en los aspectos formales de la lengua, especialmente cuando se trata de alumnos cuya L1 se parece a la lengua meta. Los criterios tradicionales, como la corrección gramatical y la precisión léxica, ocupan un lugar secundario para dejar todo el espacio a la evaluación de elementos fundamentalmente comunicativos: la interacción, la creación del mensaje, la negociación del significado y la cooperación. En otros términos, se insiste en la actuación del estudiante, en el uso de la lengua y en "la comunicación auténtica" (Otero Brado Cruz 2006: 866-867). Por último, es posible pensar que la interacción oral realizada en el laboratorio de lenguas respeta la concepción del aprendizaje que privilegamos en el enfoque interaccional, pues favorecería una mayor autonomía en el alumno, permitiéndole ser más consciente de sus habilidades

comunicativas. Las actividades previstas en este espacio animarían la reflexión crítica sobre el aprendizaje (Otero Brado Cruz 2006: 867).

Puesto que este trabajo concuerda con varios de los criterios que forman parte del marco teórico en el que se fundamenta nuestro modelo de evaluación –la especificidad que caracteriza la interacción oral, el papel del profesor y las nociones de aprendizaje significativo, autenticidad, validez y coherencia– lo hemos confrontado con la realidad de la clase. En la formación colegial ofrecida en la provincia de Quebec la mayoría de los cursos de lengua prevén tres períodos de 50 minutos, y es común que se consagre una de estas tres sesiones al trabajo en el laboratorio. Para probar la aplicación de la investigación de Otero Brado Cruz hemos diseñado una actividad –*el buzón de voz*–, que usamos en 2014 y 2015 con cuatro grupos de estudiantes principiantes (A1 y A2) del Collège Rosemont, lo cual constituye un corpus de 44 muestras⁴⁴. La prueba consistía en tomar parte en una conversación con el docente en el laboratorio informático mediante el programa Calasanz. Entre las numerosas opciones disponibles en esta plataforma informática, una permite seleccionar a un alumno entre los miembros del grupo y entablar una conversación con él mediante el uso del casco y el micrófono, sin interrumpir el trabajo de los compañeros de la clase. Para poder evaluar a todos los estudiantes en 50 minutos cada discusión profesor-alumno duraba aproximadamente cinco minutos y, dado que el programa informático no permitía grabar las conversaciones, la evaluación había de ser directa y sistemática. Por otra parte, antes de proceder al examen oral fue necesario depositar en la plataforma pedagógica Moodle una serie de ejercicios para que el resto de la clase pudiera trabajar de manera autónoma y silenciosa durante la realización de la prueba oral individual.

La estructura del *buzón de voz*, como su nombre indica, desea reflejar uno de los rasgos que caracterizan la realidad actual de los jóvenes: el envío y la recepción constantes de mensajes⁴⁵. Al simular la recepción de una llamada durante la realización de una serie de ejercicios de revisión, nuestro examen oral busca ilustrar una situación auténtica y asegurar la motivación del grupo adecuándose a la realidad de la generación C⁴⁶, es decir, los jóvenes entre 12 y 24 años, que acostumbran usar las TIC de manera espontánea y natural, y para quienes la recepción de mensajes de texto y la conexión a

⁴⁴ La muestra consta de 1 grupo de principiantes y 3 grupos de nivel A2. En el nivel elemental el grupo tenía 7 estudiantes, mientras que en las clases de nivel A2 se componían de 11, 12 y 14 alumnos respectivamente.

⁴⁵ Según el grupo IONIS (2013: 22 y 36), los jóvenes enviarían y recibirían 83 mensajes de texto al día.

⁴⁶ C por *comunicar, colaborar y crear* (Cabot y Lévesque 2014: 18).

redes sociales no impiden la realización de otras tareas personales y escolares⁴⁷. A partir de esta idea de simultaneidad, los breves intercambios orales profesor-alumno creados en el laboratorio de lenguas representan, entonces, "interrupciones conversacionales" en las que los aprendientes interactúan a partir de temas relacionados con los contenidos lingüísticos y socioculturales abordados en clase. De manera más concreta, se invita al estudiante a participar en diferentes prácticas interactivas adecuadas para su nivel, como compartir sus opiniones sobre un tema concreto (B1-B2), hablar de sus intereses personales (A2) y describirse (A1) (Consejo de Europa 2002: 26). El objetivo del *buzón de voz* es doble: por un lado, constituye un ejercicio de integración oral, que sintetiza las nociones estudiadas en clase; por el otro, busca el desarrollo de las diferentes habilidades relacionadas con la interacción oral –la fluidez, el manejo de los turnos y la cooperación, entre otros aspectos–, de tal modo que el estudiante esté más consciente de los recursos estratégicos que están a su disposición, tanto en el nivel de la comunicación como en el plano del aprendizaje. Finalmente, al ser continua –se repite entre cuatro y cinco veces durante la sesión–, la actividad permite mostrar claramente el progreso del alumno entre cada uno de los *buzones de voz* realizados, además de llevarlo a identificar los recursos que le son más rentables en una situación de comunicación.

Para que el aprendiz pueda proceder a la organización mental de la información necesaria para realizar la tarea, se inicia la prueba oral con la presentación de un mapa conceptual (figura 5), que ilustra de manera gráfica el tema en el que se centrará el *buzón de voz*.

⁴⁷ Según una encuesta realizada entre más de 30 000 estudiantes del nivel colegial, el 74 % envía mensajes de texto durante los cursos, mientras que el 47 % admite consultar Facebook en clase (Poellhuber *et al.* 2012: 44).



Figura 5. Ejemplo de *buzón de voz* diseñado para el nivel A1

Al proceder de esta manera, que se inspira de los exámenes DELE (Instituto Cervantes 2012 y 2014), se pretende insistir en el uso de estrategias de aprendizaje y concientizar al alumno, de modo que descubra sus propias técnicas para no solo memorizar las nociones estudiadas, sino también organizarlas, movilizarlas y hacer que estén al servicio de la comunicación (Sánchez Lobato *et al.* 2004b: 491, Alonso 2012b: 30 y 36). Al prever una sección para los recursos útiles previamente estudiados en clase, el mapa conceptual subraya la importancia de las expresiones fundamentalmente interaccionales y, por lo tanto, la necesidad de desarrollar las estrategias de comunicación.

Pese a que parece presentar varias ventajas para la calidad de la evaluación interaccional en la clase de ELE, cabe señalar algunas limitaciones evidentes del *buzón de voz*. La primera dificultad se sitúa en el plano de la viabilidad, pues la prueba resulta ser ineficaz con grupos numerosos por límites de tiempo. En efecto, a lo largo de la fase de experimentación no fue posible evaluar a más de 12 alumnos en 50 minutos, lo cual

supone igualmente que en el caso del grupo de 14 estudiantes el examen duró menos de cinco minutos. Por tanto, es posible cuestionar la validez de la muestra obtenida⁴⁸. Aunque se insiste en la frecuencia del ejercicio para asegurar la progresión de los alumnos, la brevedad de la discusión no permite ilustrar las habilidades interaccionales en su totalidad, y en semejantes condiciones, la decisión del docente es cuestionable. Por otra parte, la repetición de la prueba plantea otro problema al exigir que se conceda a los *buzones de voz* un espacio demasiado importante dentro de la programación, lo que dificulta también su implantación en el plano curricular. En este contexto, será imposible que los contenidos interaccionales logren formar parte integrante del curso, como es el caso de las nociones léxicas y gramaticales, pues ante el tiempo disponible, en vez de integrarse de manera armoniosa y eficaz en el plan de formación, el componente conversacional termina ejerciendo una tensión sobre los otros contenidos del curso y acarrea un desequilibrio en el plano curricular.

Asimismo, conviene cuestionar la autenticidad de la discusión que genera el examen y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Contrariamente a Otero Brado Cruz (2006: 866-867), quien subraya el carácter natural de la producción oral en el laboratorio informático, pudimos observar que la interacción depende casi exclusivamente de las preguntas del docente y el mensaje que se crea se parece mucho más al modelo pregunta-respuesta. A pesar de la presencia de elementos estratégicos e interaccionales proporcionados en el mapa mental, la mayoría de los alumnos no iniciaba los turnos de palabra ni proponía los temas de discusión, lo que recuerda el papel pasivo del estudiante que participa en una entrevista oral (Brown 2003), e indica la falta de apropiación y asimilación de los recursos estratégicos entre los aprendices. Por otra parte, la tarea del profesor es sumamente compleja, pues debe evaluar al alumno animando la discusión. Para reducir el impacto que puede tener esta característica del examen oral en la fiabilidad de las decisiones, redujimos el número de criterios de corrección, de manera que la evaluación se limitara a valorar tres aspectos generales: la interacción, la claridad y la fluidez (figura 6). El cuarto criterio –progreso–

⁴⁸ Si bien el trabajo de Otero Brado Cruz (2006) parece posible con alumnos intermedios y avanzados, pensamos que la utilización del *buzón de voz*, tal y como está definido, no sería viable en los niveles B1 y B2 por el poco tiempo disponible. Dado que los estudiantes intermedios cuentan con una experiencia más amplia en el plano conversacional, la duración de cada discusión profesor-alumno debería ser más larga para dejar a los estudiantes suficiente espacio para poder expresarse y mostrar el conjunto de sus competencias orales.

se evaluaba una vez completada la tarea, comparándola con la última actividad realizada.



Figura 6. Criterios de corrección usados en el *buzón de voz* (A2)

Pese a que la selección de los criterios facilitó la toma de decisión e hizo que el proceso de corrección fuera más sistemático, las categorías no permitieron valorar otras dimensiones de la conversación como, por ejemplo la presencia de estrategias de conversación, la negociación de los turnos de palabra o la cooperación. Recordemos que estos aspectos son esenciales para crear un espacio de conversación cara a cara, que sea natural y colaborativo. Al leer los comentarios que se proporcionaron a los estudiantes, tras haber completado el ejercicio, se nota que se insistió más en la dimensión lingüística que en el componente interaccional. Pensamos que estos resultados se deben

a la brevedad de la discusión, la complejidad de la tarea para el docente y la falta de precisión en cuanto a los criterios usados. En efecto, si no se determinan los componentes y las exigencias de cada una de las rúbricas, se reduce el nivel de objetividad del proceso evaluativo, pues es posible interpretar y ajustar los criterios según la actuación del alumno (del Moral Manzanares 2014a: 27), además de impedir la identificación clara de los elementos necesarios que aseguren la mejora y progresión del alumno, lo cual afecta a su vez la calidad de la retroalimentación.

Para paliar estas dificultades, es decir, la viabilidad del examen, la sistematicidad y la validez de la corrección, la autenticidad de la discusión y la calidad de la retroacción, modificamos la forma de trabajo de los alumnos durante una segunda fase exploratoria. Para ello, recurrimos a la opción de agrupación aleatoria de los alumnos (*random peering*) de dos programas informáticos, Calasanz y Sanako, que permite generar intercambios orales en pareja en el laboratorio de lenguas. Mediante los cascos, el alumno debía esforzarse para hacer preguntas claras y espontáneas para reconocer al colega con quien estaba conversando. Sin embargo, no se obtuvieron los resultados esperados por la falta de fiabilidad de ambas plataformas informáticas. En efecto, durante la actividad los estudiantes experimentaron una serie de problemas técnicos serios, ya fuera por la calidad del sonido y la desconexión frecuente de los equipos de trabajo, que conllevaron a la anulación del examen oral.

Entre todos los problemas encontrados en el *buzón de voz* consideramos que la viabilidad, ya sea por el tamaño del grupo de alumnos o la fiabilidad del material informático, constituye el indicador de calidad que plantea las dificultades más notables, y es por esta razón por la que no lo hemos considerado para nuestro modelo. Después de haber presentado un examen oral que no dio resultados satisfactorios con los alumnos principiantes (A1-A2), en la próxima sección se analizarán las tertulias, una opción que tampoco fue convincente con los alumnos intermedios (B1-B2).

7.1.1.2 Las tertulias

Este examen oral ha sido concebido para evaluar la capacidad de los alumnos a la hora de tomar posición de manera oral e interactiva. La actividad se dirige a estudiantes del nivel intermedio B1 y se realizó en 2012 y 2013 con 68 estudiantes de la Universidad McGill y 45 alumnos de nivel colegial en el Collège Montmorency, lo que totaliza 113 participantes. En ambos casos se trata de cursos de 45 horas, pero en la primera institución la tertulia constituía el único examen oral y se realizaba al final del trimestre,

mientras que en el colegio servía de prueba final después de haber realizado un primer examen oral en la octava semana de la formación. En los dos centros educativos el principal objetivo de la evaluación era valorar el grado con el que el estudiante alcanzaba las finalidades de la formación en el plano interaccional. Se esperaba, por tanto, que el alumno definiera su posición, expresara su opinión y reaccionara ante los comentarios de sus colegas (Consejo de Europa 2002: 26).

Ya que se trata de un nivel intermedio, y puesto que la conversación improvisada puede generar un estrés considerable y afecta tanto la validez de la información que se extraiga como la decisión del profesor (Martínez Batzán 2008a y 2011), la estructura de este examen prevé una actividad preparatoria basada en la lectura de un texto, que sirve de apoyo visual y documento de referencia para alimentar la discusión entre los compañeros de clase (figura 7).



Inventaron un auto para que los niños vayan solos a la escuela. ¿Por o contra?

Tiene dos ruedas, una velocidad máxima de 40 kilómetros por hora y no requiere un conductor al volante. Parece una burbuja pero se trata en realidad de un auto eléctrico diseñado por General Motors que cuenta también con un sistema de comunicación que le permite detectar

otros vehículos y, así, evitar colisiones. El prototipo fue puesto a prueba durante una exhibición en Shanghái y se estima que su valor puede representar un quinto de lo que cuesta un auto tradicional por su tamaño y su mantenimiento, que puede llegar a costar mucho menos en comparación con un vehículo corriente. Ya no es necesario gastar su dinero comprando gasolina pues su pila de litio le permite rodar por seis horas.

Aunque está diseñado para funcionar sin conductor, todos los que lo probaron están de acuerdo en decir que es divertido conducirlo ya que puede girar sobre sí mismo. Por el momento, sólo se puede usar en zonas diseñadas para él como, por ejemplo, el Parque Olímpico de Londres, pero en un futuro se podrá legalizar y difundir su uso.

Sus creadores son muy optimistas en cuanto a su popularidad y utilización: "Como el auto se puede conducir a sí mismo, los niños no tienen que tener una licencia para conducir. Los pones en el auto, los envías a la escuela, así se bajan y hacen sus cosas. Luego, el vehículo puede volver a casa y llevarte al trabajo".

(Adaptado de BBC Mundo)

Figura 7. Ejemplo de texto usado en las tertulias del nivel B1

El ejercicio comprende dos partes: 1) una fase de preparación en la que el estudiante se familiariza con el tema y define su posición ante el texto; 2) una etapa de discusión improvisada para que los miembros del equipo tengan la oportunidad de intercambiar sus opiniones y reaccionar, en función de las intervenciones de los colegas y el desarrollo de la discusión. Para los alumnos del nivel colegial la participación en la tertulia tiene lugar después de haber completado las 90 primeras horas de una formación que totaliza normalmente 180 horas. Por lo tanto, permitimos que la fase de preparación se realizara en casa, ya que además de constituir un desafío considerable, el léxico empleado en el texto añadía otro elemento de dificultad. Para asegurar la estabilidad de los resultados obtenidos y poder establecer puntos de comparación claros, se definieron las mismas condiciones para los estudiantes universitarios. Puesto que el propósito del documento era posibilitar una conversación improvisada, la lectura del texto, si bien cumplía su función de red de seguridad para reducir el nivel de ansiedad entre los estudiantes, debía contribuir a la discusión sin limitar la espontaneidad del intercambio oral. En este sentido, era esencial que los aprendices fueran conscientes de que la clave del ejercicio residía en la conversación cooperativa y no en el monólogo, es decir, la discusión paralela en la que cada uno presenta su opinión sin considerar la de los compañeros de trabajo (Galaczi 2008). En consecuencia, no les era posible leer sus argumentos ni limitarse a recitarlos, pues sabían que debían tener en cuenta los diferentes puntos de vista expresados por los miembros del equipo. Por ello, procuramos proporcionarles una guía preparatoria en la que se definía el concepto de tertulia, y donde se precisaban el desarrollo de la actividad, los criterios de corrección así como la formación de los equipos. Los estudiantes sabían, entonces, que el examen se realizaría en equipo de dos o tres personas, era posible escoger a los miembros de su equipo, la discusión se presentaría al resto de la clase, y la nota era individual.

Para evitar que los estudiantes se concertaran durante la fase de preparación cada grupo trabajó sobre un tema distinto, y dentro de cada equipo los alumnos recibieron una lectura preparatoria diferente. Para ello, explotamos un banco de 9 temas diferentes: 1) *¿Quién es más inteligente: el perro o el gato?*, 2) *Vivir con papá y mamá a los 30: ¿por o contra?*, 3) *¿Dónde se habla el mejor español?*, 4) *¿Eres ecológicamente correcto?*, 5) *La astrología y la numerología: ¿tu número es tu futuro?*, 6) *Un restaurante de Barcelona donde no hay ningún precio*, 7) *¿Te gusta el arte tecnológico?*, 8) *¿Te gustaría trabajar en casa?* y 9) *¿Es (im)posible vivir un día sin celular?* Cada tema correspondía a una serie de lecturas breves, una por cada miembro

del equipo. A modo de ejemplo, el grupo que abordó el tema de la mascota ideal recibió dos textos⁴⁹, uno sobre el perro y otro sobre el gato⁵⁰, mientras que los alumnos que trabajaron sobre la emancipación de los treintañeros disponían de tres textos para familiarizarse con la realidad de España, la de Argentina y la de otros países como Francia, Japón, Estados Unidos e Italia. En consecuencia, la fase de planeación consistía en leer uno de los textos del grupo, y como los alumnos no tenían acceso a la lectura preparatoria de los colegas, la tertulia consistiría en reaccionar ante el contenido de dichos textos y los argumentos de los miembros del equipo.

En clase se inició el examen oral mediante una breve fase de presentación –1 minuto por estudiante–, durante la cual cada alumno expuso su posición frente al tema y al texto. Luego, se procedió a la fase interactiva en la que debían reaccionar ante los argumentos y opiniones expresados. Ya que esta etapa se improvisaba y permitía observar el desarrollo de las habilidades conversacionales, su duración era más importante y cada grupo disponía, entonces, de 7 minutos para intercambiar sus opiniones. Al no durar más de 15 minutos por equipo y al permitir evaluar a 27 alumnos durante una clase de tres horas podemos afirmar que la tertulia, contrariamente al *buzón de voz*, es viable.

El texto constituía el elemento clave de la prueba porque permite enriquecer el repertorio léxico del alumno e influye de manera positiva en el plano de la dimensión afectiva, posibilitando que se preparara una parte del examen oral. Además, pensamos que el tema de la discusión determina el interés que suscite entre los estudiantes y el grado con el que se impliquen en la realización de la tarea. Es más, es posible afirmar que en esta prueba oral el desarrollo de la interacción oral depende del tema. Por consiguiente, era esencial que fuera significativo para el alumno, que ejerciera un impacto positivo en su nivel de motivación, y que el contexto de utilización le pareciera evidente y útil. A este propósito Alonso (2012b: 160) precisa que

En la vida real, cuando un tema no nos interesa, optamos normalmente por el silencio o por ignorarlo. A veces, en nuestras clases, les obligamos a hablar de temas que ni siquiera tratan en sus propias lenguas. Son temas que requieren mucha información, reflexión, valentía y claridad para exponer nuestros puntos de vista (si los tenemos). Nos referimos a esos debates que les proponemos sobre las drogas, la eutanasia, la pena de muerte, etc.

⁴⁹ La mayoría de los textos relacionados con estos temas fueron adaptados del sitio *BBC Mundo*, pero otros provienen de Castro Viúdez *et al.* (2006: 56 y 68) y Copeland *et al.* (2001: 195).

⁵⁰ En caso de que el equipo se compusiera de tres estudiantes, se proporcionaba una tercera lectura sobre otras mascotas, como el cerdo enano y el caballo enano (o miniatura).

Además, como ya sabemos, la dimensión afectiva es otro elemento que se debe considerar a la hora de seleccionar los temas de discusión, pues puede repercutir de manera muy negativa en el ambiente de la clase, y afectar la actuación del alumno durante el examen oral (Arnold y Brown 2000). Por todo ello, los temas que propusimos pretendían explotar el aspecto lúdico, despertar la curiosidad en el aprendiz y responder a todos los perfiles estudiantiles, cualquiera que fuera su nivel de estudios, su edad o sus orígenes.

En cuanto a la evaluación de la interacción oral, nuestras observaciones nos permitieron establecer una distinción importante entre los alumnos del nivel colegial y universitario. A pesar del estrés evidente que presenta la parte improvisada del examen oral durante la que hay que reaccionar a las opiniones de los colegas, los estudiantes adultos parecieron apreciar más el reto que implicaba la espontaneidad de la tertulia y la mayoría se esforzó, durante el desarrollo de la actividad, para solucionar los problemas de comunicación mediante diferentes recursos estratégicos. Por su parte, los estudiantes de *cégep* mostraron, de manera general, una gran resistencia a la improvisación y obtuvieron, en la mayoría de los casos, resultados insatisfactorios en el plano de las habilidades estratégicas e interaccionales, pues se limitaban a presentar sus argumentos (cf. figura 8), sin reaccionar a los de sus compañeros de clase.

PieH: Nuestra, nuestra tema es las barritas que reemplazan las comidas. Entonces, *okay*, yo pienso, yo creo que las barretas son una buena manera de complementar la alimentación. Um... como menciona en el texto, um..., um..., las barretas de proteína contienen um... muchos um... minerales y um... vitaminas um... que son um... esenciales por um... para um... el um... el um... organismo. Por ejemplo, todo el mundo sabe que um... las barritas de proteína y cereales contienen um... vitaminas B1, B2 y um... B6, que que que um... favorecen la asimilación de la... de los... um... los um... los um... los hidratos de carbono para liberar la energía. Um... sí. Además um..., los expertos creen que um... las barritas um... son um... um... perfectas para la gente que practica la um... deportes, practica deportes. Um... creen que um... que um... um... son um... especialmente diseñados para um... actividades como um... maratones, ciclismo y escalad. Pero, yo creo que, creo que um... es muy importante de comer tres o cuatro veces por día porque um... alimentos, como um... frutas y verduras, um... no pueden ser um... empesado en um... um... Hoy en día creo que el problema es la gente no toma el tiempo de comer. En mi opinión, comer reales comidas tres, cuatro, cinco, seis o siete veces por día um... y utilizar um... um... las barretas como um... como aperitivos es la la una perfecta receta para vivir sano. Es mi opinión.

EliH: Claro, estoy de acuerdo contigo, pero um... tengo um... opiniones un poco diferentes. Además, creo que es difícil digerir una barreta um... barrita tan pequeña y que tiene todos los nutrimentos y vitaminas en una pequeña barreta. Creo que es un poco más para el estómago. Y además creo que para hacer una comida no tienen muchas calorías es solamente trescientos. Creo que es un poco bajo para las calorías. Estoy de acuerdo um... por ejemplo um... que dices para las tres comidas por día. Creo que es necesario para ser en salud comer los tres comidas por día, y si quieren entrenarse y tomar un poco más de calorías, es es correcto tomar las barretas, pero la persona necesita tomar sus tres comidas si um... quiere ser de salud. No es um... correcto, en mi opinión creo que el autoro es mentiroso el texto porque creo que quiere vender su producto de um... las barritas y quiere um... nos vender cómo decir cómo decir um... quiere solamente que nos compramos su producto um... su producto um... sin... um... [no termina la

frase]

Profesora: ¿Y tú, Joëlle, qué piensas de este tipo de producto?

JoëM: Para mí, yo soy por y contra las barratas que reemplazan las comidas [...]

Figura 8⁵¹. Ejemplo de una conversación obtenida mediante las tertulias en el nivel colegial

Como se puede observar, el único turno de palabra se realiza después de la intervención de más de tres minutos de PieH. Por su parte, aunque EliH parece considerar al primer miembro del equipo –*estoy de acuerdo contigo y estoy de acuerdo um... por ejemplo um... que dices para las tres comidas por día*–, no se puede afirmar que se trate de una conversación natural, pues no hay ninguna conexión entre los interlocutores que haga que se construya el mensaje de manera cooperativa. Se trata más bien de una serie de monólogos que se suceden hasta que se completa la tarea comunicativa. Además, puesto que se realizó la actividad preparatoria en casa, el mensaje obtenido se asemeja más a la exposición oral o a la lectura en voz alta de un texto escrito. Por otra parte, a pesar de que los estudiantes expresen su opinión –uno de los principales objetivos del curso de nivel B1 (Consejo de Europa 2002: 26)–, se puede cuestionar la eficacia con la que se expresan, cohesionan el discurso y organizan sus ideas. En efecto, las pausas son particularmente frecuentes en PieH, y EliH tiende a enumerar sus ideas sin estructurar el discurso que está construyendo. Además, en la segunda intervención la repetición frecuente de la expresión *creo que* y el uso de *además* en vez de *por ejemplo* al iniciar el turno *tengo um... opiniones un poco diferentes. Además, creo que es difícil digerir una barreta* son dos ejemplos que indican claramente que EliH no asimiló totalmente el componente estratégico e interaccional estudiado. Estas dificultades en el plano pragmático y discursivo podrían solucionarse gracias a una participación más continua en actividades interactivas formativas.

Por consiguiente, es posible afirmar que, si bien el uso de la tertulia en el nivel universitario permitió obtener resultados bastante concluyentes, en el nivel colegial, no fue válido en el sentido de que no se midió lo que se debía medir (Martínez Batzán, 2008: 54), a saber, la interacción oral. Pensamos que la diferencia entre los adultos y los jóvenes se puede atribuir a dos factores: la experiencia en español y el nivel de

⁵¹ El vídeo de este examen oral está disponible en la sección 7.1.1.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

motivación. Dado que los cursos de español ofrecidos en el marco de la formación continua se dirigen a adultos, no es raro tener un grupo heterogéneo compuesto de estudiantes universitarios, profesionales y jubilados. Para esta clientela estudiantil el contacto con la lengua española es más frecuente y los alumnos cuentan con una experiencia notable, gracias a los numerosos países hispanohablantes que han visitado y la variedad de los cursos de español que ya han seguido. Por su parte, los estudiantes de *cégep* cursan el nivel B1 después de haber completado su primer año de formación colegial. En comparación con los adultos, es normal que su bagaje de conocimientos sea más reducido y que experimenten más problemas en el plano comunicativo. Por otra parte, el hecho de contar con una experiencia significativa a la hora de aprender un idioma hace que la clientela adulta ya se haya visto confrontada con los desafíos que plantea la conversación y es posible pensar que ya han podido identificar y adoptar varias estrategias comunicativas para superarlos. Para los alumnos del nivel colegial se trata de una dimensión nueva dentro de su formación global, que implica una dinámica de trabajo que dista mucho de los otros seis cursos que forman parte de su horario de estudios. En efecto, si saben cómo aprender en un curso de francés, de educación física y de filosofía –entre varios otros–, hay que llevarlos a aprender a aprender a la hora de adquirir una lengua extranjera (Consejo de Europa 2002: 104-106).

Puesto que nuestro objetivo es definir un sistema de evaluación de la interacción oral que sea flexible y pueda servir en varios contextos pedagógicos, las tertulias no podrán formar parte de nuestro modelo. A continuación, presentamos otra experiencia de evaluación que se distingue por su colaboración con hablantes nativos.

7.1.1.3 El centro de comunicación oral

La mayoría de los *cégeps* y universidades de la región metropolitana de Montreal cuentan con un centro de ayuda para facilitar el aprendizaje de LE, donde los alumnos pueden trabajar en colaboración con monitores hispanohablantes fuera de las horas de clase. Las actividades organizadas en estas tutorías son muy variadas y permiten, por ejemplo, ayudar al aprendiz en la realización de sus trabajos, e invitarlo a participar en eventos culturales y talleres de conversación. El centro de comunicación oral pretende, pues, insistir en esta última función del centro de ayuda organizando actividades especialmente diseñadas para favorecer el desarrollo de la interacción oral, que se ofrecen en colaboración con los tutores. Para ello, hemos preparado un banco de

ejercicios interactivos que permita orientar el trabajo realizado en este espacio de comunicación para asegurar su coherencia con el programa de formación.

La cooperación con el monitor de lenguas presenta varias ventajas. En efecto, los talleres de conversación buscan simular un aprendizaje en inmersión, pues para los alumnos principiantes e intermedios el hecho de no poder recurrir a la lengua materna contribuye a maximizar la integración de las nociones estudiadas en clase. Además de permitir al estudiante estar en contacto con otras variedades del español, lo cual es provechoso para el desarrollo de las competencias auditiva y sociolingüística, el centro de comunicación oral se fundamenta en el uso de la lengua, ya que la responsabilidad del tutor es crear pretextos para hablar y no enseñar ni revisar nociones vistas en clase. La interacción oral constituye, entonces, el núcleo mismo del centro de comunicación oral.

Al dedicar el 5 % de la nota final a estos talleres de conversación repartidos en tres encuentros mensuales⁵², nuestro objetivo era asegurar la participación constante de los estudiantes, la calidad del trabajo realizado y, sobre todo, la promoción del desarrollo progresivo y continuo de las habilidades interaccionales. Sin embargo, puesto que esta manera de proceder puede infringir la PIEA si la evaluación solo se centra en la participación del alumno o en elementos formativos (Montmorency 2011: 3), fue necesario consagrar una parte de la ponderación prevista a la evaluación de la expresión oral. En vez de realizar dos exámenes orales –uno parcial de un 10 % y otro final de 10 puntos–, debimos optar por una prueba de mitad de período de un 5 %, una final de un 10 % y tres encuentros con el tutor en el centro de comunicación oral (5 %). De este modo, se respetó la política institucional que estipula que las actividades formativas pueden formar parte de las modalidades de evaluación si contribuyen de manera explícita al alcance de los objetivos de aprendizaje y al desarrollo de las competencias, tal y como están definidas en el plan ministerial: comunicarse en una lengua viva (Montmorency 2011: 3, Gouvernement du Québec 2013: 14-15).

A pesar de su impacto directo en la progresión en el plano de la competencia interaccional y aunque el objetivo de esas actividades estaba descrito de manera explícita en el plan de curso, que se presentó a los estudiantes durante el primer día de

⁵² Dado que en el nivel colegial y universitario el semestre dura normalmente 15 semanas, los estudiantes participaban una vez al mes en los encuentros organizados con el tutor. De este modo podían visitar el centro de ayuda después de haber completado un tercio de la formación, lo que corresponde a cuatro clases.

clase, el bajo nivel de participación obtenido en tres colegios distintos entre 2013 y 2015 (tabla 53) nos obligó a considerar otra opción para nuestro modelo de evaluación.

<i>Cégep</i>	Semestre	Nivel	Número de alumnos	Tasa de participación	
Collège Maisonneuve	invierno 2013	A1	29	55.2 %	
			27	75.4 %	
			31	71.4 %	
			33	78.8 %	
			28	74.4 %	
Collège Montmorency	otoño 2013	A1	24	66.5 %	
		B1	24	47.6 %	
Collège Rosemont	invierno 2014	A2	12	58.2 %	
			14	67.3 %	
	otoño 2014	A1	7	100 %	
		B1	26	100 %	
	invierno 2015	A1	17	65 %	
			21	45 %	
A2	11	95 %			
Collège Montmorency	otoño 2015	A1	25	28 %	
			28	39 %	
Collège Rosemont		A1	14	30 %	
		B2	14	0 %	
			Número de Grupos	Número de alumnos	Participación media
			18	385	61 %

Tabla 53. Participación en el centro de comunicación oral de los *cégeps*

Entre los 385 alumnos de los tres *cégeps* en los que se organizó el centro de comunicación oral la tasa de participación fue del 61 %. Entre todos los factores considerados para explicar estos resultados, como la clasificación del *cégep*⁵³, el nivel del aprendiz, la capacidad motivadora de las actividades realizadas, el perfil del curso –obligatorio para los estudiantes de lenguas modernas y opcional para los alumnos que siguen otros programas–, pensamos que el horario constituye el elemento que más influyó en la participación de los alumnos. Dado que los monitores suelen ofrecer entre

⁵³ Cada *cégep* establece sus propias exigencias a la hora de admitir a sus futuros estudiantes. El proceso de selección consta normalmente de tres etapas (*premier tour*, *deuxième tour* y *troisième tour*) en las cuales se consideran el perfil académico y los resultados escolares del alumno. Si el curso de español se ofrece en un colegio de primera selección (*premier tour*), es decir, donde solo se consideran las mejores candidaturas, es posible observar un nivel de implicación, rigor y participación más alto en comparación con otros centros educativos donde solo se exige un diploma de estudios secundarios (Collège Maisonneuve 2016, Collège Montmorency 2016: 5-7, Collège Rosemont 2016, SRAM 2016: 2-4). En el caso del Collège Maisonneuve, la especialización en las ciencias de la salud exige que los estudiantes hayan obtenido resultados escolares ejemplares. Es posible establecer un paralelo interesante con el nivel de participación en el centro de comunicación oral, pues entre los tres *cégeps* estudiados es en el Collège Maisonneuve donde la tasa de participación fue más alta y más estable de un grupo a otro.

6 y 12 horas de tutoría por semana para respetar los presupuestos departamentales establecidos en cada *cégep*, es posible que los pocos espacios horarios disponibles complicaran la realización de los talleres de conversación, lo que explicaría el hecho de que en varios casos los estudiantes solo asistieran a uno de los tres encuentros previstos.

Otra dificultad que se observó en las tres instituciones se sitúa en la dimensión progresiva y continua del aprendizaje que se deseaba realizar en el centro de comunicación oral. En efecto, no era raro constatar que los estudiantes esperaran el final del semestre para completar las visitas con el monitor. En este contexto, el aprendiente se interesa más por la nota que por su proceso de aprendizaje, lo que dista del objetivo principal que se pretende alcanzar mediante este tipo de actividad sumativa. Para corregir esta situación en 2014 impusimos fechas límites para equilibrar los encuentros con los tutores y establecimos que se realizaran una vez al mes, de modo que el proceso se finalizara antes de la evaluación oral final. Si bien la instauración de esa regla parece haber sido provechosa para ciertos grupos –dos completaron todas las visitas–, otros no cumplieron con las nuevas exigencias establecidas y obtuvieron resultados parecidos a los de los semestres anteriores.

Ante todos los desafíos que plantea el uso del centro de ayuda, como si se tratara de un centro de comunicación oral que formara parte integrante de un proceso de evaluación continuo de la interacción oral, hemos debido limitar la contribución de los monitores en español a su función básica, la de recurso que el alumno puede consultar de manera libre y voluntaria fuera del aula, sin posibilitar que el trabajo realizado pueda considerarse en las modalidades de la evaluación sumativa. Veremos, a continuación, que otra de nuestras iniciativas para mejorar la evaluación interaccional, el hermanamiento lingüístico, se enfrentó a la realidad pedagógica al realizarse fuera de las horas de clase y no permitió, por tanto, obtener los resultados esperados.

7.1.1.4 El hermanamiento lingüístico

Tras tomar conocimiento de los trabajos de Chiapello *et al.* (2012 y 2013) centrados en el proyecto Teletándem, que permite generar una conversación entre hablantes nativos y no nativos por Skype, ofrecimos a los estudiantes del Collège Montmorency la posibilidad de participar en una actividad evaluativa que hemos llamado *hermanamiento lingüístico*. Los resultados obtenidos por el equipo de Chiapello con alumnos españoles e italianos han mostrado dimensiones de la interacción oral que hemos de considerar en nuestra investigación, pues la interacción oral por Skype no

solo favorece el aprendizaje colaborativo y genera una distancia física como en el caso del laboratorio de lenguas, sino que se distingue también por su carácter más espontáneo y por el recurso a un repertorio pragmático, estratégico y sociolingüístico más amplio (Chiapello *et al.* 2012: 2009). A semejanza de los talleres de conversación del centro de comunicación oral, los alumnos principiantes del curso de español de nivel A1 tuvieron la oportunidad de trabajar en colaboración con los estudiantes del curso de *francisación* (afrancesamiento) participando en tres de los seis *hermanamientos lingüísticos* organizados a lo largo del semestre de otoño 2015. Nuestro objetivo era que los estudiantes experimentaran los desafíos que plantea el hecho de iniciar, mantener y terminar una conversación con una persona nativa, además de verse confrontados con la diversidad de la lengua española. La actividad consistía en reunirse en un local previsto a tal efecto durante la hora del almuerzo por 60 minutos, de modo que se dividiera el intercambio oral en dos partes: los 30 primeros minutos del encuentro se desarrollarían en español y la última parte de la discusión se realizaría en francés. Para probar la calidad de su trabajo, el estudiante del curso de español debía grabar diez minutos de la conversación con su celular y enviarnos el fichero por correo electrónico. Ya que los resultados variarían mucho según los participantes del grupo de *francisación*, y que no nos era posible controlar las condiciones en las que se desarrollaría la prueba oral, solo se evaluó la progresión entre cada encuentro y se insistió más en su carácter formativo en vista de la realización de la prueba final.

Entre los 53 estudiantes a quienes se propuso la actividad, solo 8 participaron en los *hermanamientos lingüísticos* organizados. Es más, 24 de ellos se inscribieron en el curso de español para poder tomar parte en un proyecto humanitario de una duración de tres semanas en Guatemala previsto para el invierno 2016. Pese a que manifestaran una motivación ejemplar en clase, solo 4 dedicaron una hora de su tiempo libre para conversar con los estudiantes del curso de *francisación*, originarios de Perú, Colombia y Cuba. En la tabla 54 presentamos una selección de las conversaciones grabadas para mostrar la validez del ejercicio, a pesar de la baja participación estudiantil. Asimismo, las cuatro conversaciones que hemos escogido ilustran bien la progresión realizada por los alumnos a lo largo del semestre.

Conversación A: alumna peruana y FanM

- | | |
|--------------------|--|
| 1. Alumna peruana: | ¿Cómo estás? |
| 2. FanM: | Bien, ¿y tú? |
| 3. Alumna peruana: | Bien, gracias. ¿Tienes clase hoy día, después de la actividad? |

4. FanM:	Um...
5. Alumna peruana:	¿Tienes clase después de la actividad?
6. FanM:	Tiene la clase...
7. Alumna peruana:	Tengo.
8. FanM:	Ah. Tengo la clase um... el miércoles.
9. Alumna peruana:	El miércoles. Ah. Clase de español.
10. FanM:	Sí.
11. Alumna peruana:	<i>Okay</i> , pero ¿no tienes otra clase más tarde, <i>plus tard</i> ?
12. FanM:	Sí, um... tengo matemática y...
13. Alumna peruana:	Matemáticas.
14. FanM:	Y PMSH.
15. Alumna peruana:	¿Es un curso de ciencias humanas?
16. FanM:	Sí.
17. Alumna peruana:	<i>Okay</i> . Y ¿cuánto dura tu curso de matemáticas?
18. FanM:	Um... es tres um... tres um...
19. Alumna peruana:	¿Horas?
20. FanM:	Sí. Tres horas.
21. Alumna peruana:	<i>Oh my god!</i> ¡Es mucho!
22. FanM:	Sí.
23. Alumna peruana:	¿Cómo se llama tu curso de matemáticas?
24. FanM:	Um... se llama um... um... No sé. No sé en español.
25. Alumna peruana:	<i>En français</i> .
26. FanM:	<i>Méthode quantitative</i> .
27. Alumna peruana:	Ah, es el segundo.
28. FanM:	Sí.
29. Alumna peruana:	Ah, <i>okay, okay</i> . ¿Y es tu segundo año aquí en el <i>cégep</i> ?
30. FanM:	No, es mi um... tres años.
31. Alumna peruana:	Tercero. Mi tercer año.
32. FanM:	Mi tercer año.
33. Alumna peruana:	<i>Okay</i> . Y ¿a qué hora tienes clase?
34. FanM:	Um... a las um... a la una.
35. Alumna peruana:	¿A la una?
36. FanM:	Y media.
37. Alumna peruana:	<i>Wow!</i> Terminarás a las tres.
38. FanM:	Um... no porque mi curso de PMSH es a las cuatro.
39. Alumna peruana:	¿Y dura dos horas?
40. FanM:	Sí. Terminado a...
41. Alumna peruana:	Yo termino.
42. FanM:	Yo termino a las seis.
43. Alumna peruana:	¿A qué hora llegarás a casa?
44. FanM:	Um... llego a mi casa a las seis y media.
45. Alumna peruana:	Y um... cuéntame de tu familia. ¿Tienes hermanas? ¿Hermanos?
46. FanM:	Sí, tengo una hermana y se llama Zoé.
47. Alumna peruana:	Zoé. ¡Qué bonito nombre!
48. FanM:	Mi padre se llaman Pierre y Pauline.
49. Alumna peruana:	Mis padres. Mis padres.
50. FanM:	<i>Okay</i> .
51. Alumna peruana:	Pierre y ¿cómo?
52. FanM:	Pauline.
53. Alumna peruana:	¿Y dónde viven? ¿Vives con ellos?
54. FanM:	Vivo en Laval.
55. Alumna peruana:	<i>Okay</i> con ellos. ¿ <i>Avec eux</i> ?
56. FanM:	Sí.
57. Alumna peruana:	Y tu hermana, ¿cuántos años tiene? ¿Es mayor? ¿Menor?
58. FanM:	Um... es menor. Tiene dieciséis años.
59. Alumna peruana:	Está en el colegio todavía. <i>À l'école</i> . ¿En qué colegio?
60. FanM:	Llega um... <i>Elle va</i> ?
61. Alumna peruana:	Va.
62. FanM:	Ah. Va a <i>Horizon jeunesse</i> .
63. Alumna peruana:	Ah <i>okay</i> , por allá arriba. ¿En qué año está? <i>En quelle année</i> ?

64. FanM:	<i>En secondaire...</i>
65. Alumna peruana:	Secundaria.
66. FanM:	Secundaria cinco.
67. Alumna peruana:	Ah cinco. Ah, la promoción, el vestido.
68. FanM:	Sí.
69. Alumna peruana:	¿Y tú? ¿Cómo fue tu promoción? <i>C'était comment?</i>
70. FanM:	Es bueno.
71. Alumna peruana:	¿Fue bonito?
72. FanM:	Sí. Antes tres años.
73. Alumna peruana:	Hace tres años. ¿Y qué color fue tu vestido?
74. FanM:	Está...
75. Alumna peruana:	Fue.
76. FanM:	Fue azul.
77. Alumna peruana:	¿Azul? ¿Largo o corto?
78. FanM:	Largo.
79. Alumna peruana:	¿Y los tacos? Tacones. Tacones.
80. FanM:	¿Cómo se dice <i>argent</i> ?
81. Alumna peruana:	Plateado.

Conversación B: alumna colombiana y AleM

82. Alumna colombiana:	¿Cómo te llamas?
83. AleM:	Me llamo AleM. ¿Y tú?
84. Alumna colombiana:	Me llamo Marisol. Um... ¿De dónde eres?
85. AleM:	Um... um... Do... um... ¿Qué... um...?
86. Alumna colombiana:	¿Dónde vives?
87. AleM:	<i>Okay.</i> Vivo en Terrebonne. ¿Y tú?
88. Alumna colombiana:	Vivo en Montreal, en el centro de Montreal.
89. AleM:	<i>Okay.</i> Um... Sí, vale, vale.
90. Alumna colombiana:	¿Dónde estudias?
91. AleM:	¿Dónde?
92. Alumna colombiana:	En el Colegio Montmorency. Estudio. Sí.
93. AleM:	¿Cuántos años tienes?
94. Alumna colombiana:	Um... Tengo 17... um... años. ¿Y tú?
95. AleM:	Tengo 29 años.
96. Alumna colombiana:	¿Qué hace tu papá?
97. AleM:	¿Qué hace? Um... Mi papá es un... ¿constructor? Y um... ¿después? ¿Es <i>avant</i> después?
98. Alumna colombiana:	Antes.
99. AleM:	Antes. <i>Okay.</i> Antes es un bombero.
100. Alumna colombiana:	Antes fue bombero.
101. AleM:	¿Qué?
102. Alumna colombiana:	Antes fue bombero.
103. AleM:	Sí. Antes fue bombero.
104. Alumna colombiana:	¿Qué hace tu mamá?
105. AleM:	Mi mamá es un profesora.
106. Alumna colombiana:	Es profesora.
107. AleM:	Sí, profesora.
108. Alumna colombiana:	¿Tienes hermanos?
109. AleM:	Sí, tengo una hermana. Se llama Carlota, <i>Charlotte</i> , y um... ten... tenque... tenga...
110. Alumna colombiana:	Tengo.
111. AleM:	Ten... <i>non, mais</i> mi hermana.
112. Alumna colombiana:	¿Tiene?
113. AleM:	Tiene, tiene, sí. Tiene catorce años.
114. Alumna colombiana:	Um... Puedes hacerme preguntas si quieres.
115. AleM:	¿Mi? ¿Sí? <i>Okay.</i> Um... ¿Tienes hermanos?
116. Alumna colombiana:	No, no tengo hermanos. Soy hija única.
117. AleM:	¿Única? <i>Okay.</i> Um... ¿De dónde... de dónde eres?
118. Alumna colombiana:	Soy de...

119. AleM: Colombia.
 120. Alumna colombiana: Colombia (*risas*). Soy de Colombia.
 121. AleM: Um... ¿Viaja?
 122. Alumna colombiana: Viajo, no, hace un año. No voy a Colombia. Estoy estudiando un máster en estudios hispánicos en la Universidad de Montreal.
 123. AleM: Okay. Sí, vale, vale.
 124. Alumna colombiana: ¿Cuáles son tus deportes favoritos?
 125. AleM: ¿Deportes? Mi deporte favorito es... um... ¿el agua?
 126. Alumna colombiana: La natación.
 127. AleM: Sí, la natación.

Conversación C: alumnas colombianas, AmeM y AméM

128. Alumna colombiana 1: ¿Ustedes estudian aquí?
 129. AméM: Sí.
 130. Alumna colombiana: ¿Qué estudian?
 131. AméM: Administración.
 132. Alumna colombiana 1: ¿Administración de qué?
 133. AméM: Um... general.
 134. Alumna colombiana 2: ¿De empresas?
 135. AméM: No, administración general.
 136. Alumna colombiana 1: Ah, *okay*. ¿Qué nivel? ¿En qué semestre estás?
 137. AméM: Um... es mi segundo año. ¿*Troisième*?
 138. Alumna colombiana 1: Tercera sesión.
 139. Alumna colombiana 2: ¿Y tú, estudias lo mismo?
 140. AmeM: Sí, estudio administración. Um... ciencia humana, humanas.
 141. Alumna colombiana 2: Ciencias humanas.
 142. AmeM: Sí.
 143. Alumna colombiana 2: Yo hablé contigo antes. Tú estabas en el quiosco de Quebec.
 144. AmeM: Sí.
 145. Alumna colombiana 2: Yo te conozco. Te conozco de antes. Yo *parlé*, yo hablé ¡Yo *parlé!* (*risas*).
 146. AmeM: Sí.
 147. Alumna colombiana 2: Yo hablé contigo. Tú estás...
 148. AmeM: ¿Cómo se dice *je me rappelle*?
 149. Alumna colombiana 2: Ah. Yo me acuerdo.
 150. AmeM: Yo me acuerdo, sí.
 151. Alumna colombiana 1: ¿Y por qué quieren aprender español?
 152. AmeM: Um... para mí es muy *important*, pero estas um... esta um... vacaciones de invierno.
 153. Alumna colombiana 1: Invierno.
 154. AmeM: Sí, invierno. Voy *to* Guatemala.
 155. Alumna colombiana 2: Vas para Guatemala.
 156. AmeM: Vas para Guatemala.
 157. Alumna colombiana 2: Voy, voy.
 158. AmeM: Voy para Guatemala um... para una formación de cooperación internacional.
 159. Alumna colombiana 1: Yo viví en Guatemala.
 160. AmeM: ¡¿Ah sí?!
 161. Alumna colombiana 2: ¿A qué parte de Guatemala? ¿Qué ciudad?
 162. AmeM: Um... Flores, um... Antigua, um... cómo... ¿Cómo se dice *on va visiter tout le Guatemala*?
 163. Alumna colombiana 1: ¿Alrededor? ¿Toda Guatemala?
 164. AmeM: Todo Guatemala.
 165. Alumna colombiana 1: Toda. Es femenino.
 166. AmeM: Femenino. Sí.
 167. Alumna colombiana 2: Hablas bien el español.
 168. AmeM: ¡No!
 [...]
 169. AmeM: El año pasada...

170. Alumna colombiana 1:	El año pasado.
171. AmeM:	El año pasado voy <i>to</i> Cuba con mi amiga para una semana en Varadero, pero voy <i>to</i> Habana <i>to</i> visitar <i>the</i> ciudad. <i>The</i> ciudad es muy um... es muy guapa porque tiene mucho colores.
172. Alumna colombiana 2:	Tú hablas inglés también. ¿Tú hablas inglés también?
173. AmeM:	Sí, un poco. Sí, hablas, hablo inglés.
174. Alumna colombiana 2:	Porque dijiste <i>to</i> .
175. AmeM:	¡Aah!
176. Alumna colombiana 1:	Para ustedes, um... ustedes anhelan mucho la playa, el sol, ¿cierto?
177. Alumna colombiana 2:	Anhelan creo que es un verbo difícil.
178. Alumna colombiana 1:	Ah <i>oui</i> ! A ustedes les gusta mucho la playa. Yo vengo de una ciudad que se llama Cartagena.
179. AmeM:	¿Cartagena es en Colombia?
180. Alumna colombiana 2:	Sí, es una ciudad caliente. Temperatura de 38 grados.
181. AmeM:	Ah <i>wow</i> !
Conversación D: alumna cubana y EliM	
182. EliM:	Hola. ¿Cómo te llamas?
183. Alumna cubana:	AmeMey.
184. EliM:	¿AméIM? AmeMey. AméIM.
185. Alumna cubana:	No. A-M-E-L-E-Y.
186. EliM:	AmeMey. Es una... um... es un nombre muy ¿bonita?
187. Alumna cubana:	Bonito.
188. EliM:	Bonito, sí. <i>Okay</i> . Um... ¿cuáles son tus pasatiempos?
189. Alumna cubana:	¿Mis pasatiempos? La informática.
190. EliM:	¿Informática? Um... ¿Estudias en informática o...no?
191. Alumna cubana:	Yo estudié, estudié es pasado (<i>risas</i>) yo estudié um... un técnico medio en informática.
192. EliM:	<i>Okay</i> .
193. Alumna cubana:	Y después hice una licenciatura en contabilidad y finanzas.
194. EliM:	Oh <i>wow</i> ! Soy...
195. Alumna cubana:	Y después de dos años hice la licenciatura en contabilidad y finanzas.
196. EliM:	¿Estudian um... seguridad? ¿Asurancia?
197. Alumna cubana:	No. Contabilidad nada más. Conta...
198. EliM:	No es, no es lo mismo, pero...
199. Alumna cubana:	No...
200. EliM:	<i>Un peu de...</i>
201. Alumna cubana:	<i>Assurance non.</i>
202. EliM:	<i>Mais</i> um... financia y también...
203. Alumna cubana:	Finanzas, sí. Todo tipo de financiamiento, inversión a largo tiempo, a corto tiempo. Um... banco...
204. EliM:	Sí.
205. Alumna cubana:	Todas esas cosas um... todo lo que sea um... todo tipo de financiamiento. La contabilidad, las cuentas, la empresa...
206. EliM:	Pero ahora no me gusta la financia.
207. Alumna cubana:	Ah...
208. EliM:	Voy a estudiar en la universidad la lengua.
209. Alumna cubana:	Ah tú estudiaste en finanzas.
210. EliM:	Finanza y asurancia.
211. Alumna cubana:	Ah, ya entendí. Tú estudiaste... yo... tú, yo estudié finanzas y seguridad. <i>Assurance</i> . ¿Cómo se dice <i>assurance</i> en español?
212. EliM:	Es bien...
213. Alumna cubana:	Español.
214. EliM:	Hablar muchos um... idiomas
215. Alumna cubana:	Sí. Pero si tú ya hablas muchos idiomas, ¿no necesitas una profesión? ¿No es mejor tener una profesión donde puedas usar todas esas lenguas?
216. EliM:	Por ejemplo, sí um... yo trabajo en la <i>banque</i> ¿banca?
217. Alumna cubana:	Banco. Ah, porque tú terminaste tus estudios como...

218. EliM:	<i>J'ai le choix. I have... ¿Cómo se dice j'ai le choix?</i>
219. Alumna cubana:	<i>Tu as fini tes études pour de comptabilité. Um... digo de...</i>
220. EliM:	Asurancia. <i>Non, c'est cette année que je finis. ¿Cómo se dice?</i>
221. Alumna cubana:	Este año. Este año yo voy a terminar.
222. EliM:	Sí.
223. Alumna cubana:	Yo voy a terminar. Futuro.
224. EliM:	Yo voy a terminar este año. Pero me gusta la lengua y es por eso...
225. Alumna cubana:	Sí.

Tabla 54⁵⁴. Selección de conversaciones obtenidas mediante el hermanamiento lingüístico

En la conversación A resulta difícil para ambas estudiantes construir el mensaje de manera colaborativa y mantener la continuidad del intercambio oral porque la estudiante del curso de español no parece haber adquirido las nociones estudiadas esenciales para la discusión, a saber, el léxico y los verbos relacionados con el tema de las presentaciones, los MD básicos y las estrategias conversacionales. Ante la incompreensión de su compañera o su incapacidad para responder a las preguntas, la alumna peruana opta por terminar sus intervenciones traduciendo sus preguntas al francés para acelerar el ritmo del intercambio y reducir la frecuencia de las pausas largas: 11. ...*¿no tienes otra clase más tarde, 'plus tard'?* 59. *Está en el colegio todavía. 'À l'école'. ¿En qué colegio?* 63. *¿En qué año está? 'En quelle année?'*, entre varios otros ejemplos. Al comparar la calidad del intercambio oral de la conversación B con la de la alumna de la discusión A, es interesante observar un progreso considerable en cuanto al uso correcto y bastante eficaz de los contenidos estudiados, pero se nota un desequilibrio conversacional, que recuerda la forma de trabajo de la entrevista oral. En efecto, la alumna del curso de español no formuló ninguna pregunta hasta que la alumna nativa le recordó que podía hacerlo.

En comparación con las dos primeras discusiones, la conversación C presenta más rasgos de una conversación natural, gracias a AmEM que participa de manera muy activa en el intercambio oral, ya sea para hacer preguntas, responder a las de las estudiantes nativas o para recurrir a estrategias de comunicación. Sin embargo, AmEM solo interviene al principio de la discusión. Su escasa implicación en la elaboración del diálogo se asemeja a la interacción asimétrica descrita por Galaczi (2008), en la que la actitud pasiva que adopta uno de los interlocutores hace que el compañero de clase deba monopolizar la conversación para poder realizar la tarea comunicativa. Por su parte, la

⁵⁴ Estas conversaciones se hallan en la sección 7.1.1.4 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

conversación D constituye la muestra más representativa del progreso realizado por los estudiantes del nivel A1 al término de las quince semanas de formación. Además de iniciar la conversación y hacer numerosas preguntas a la alumna cubana, EliM muestra un control eficaz tanto en el plano de los turnos de palabra como en el uso de los recursos estratégicos.

Desde una perspectiva interaccional la actividad entre alumnos nativos-no nativos presenta varias ventajas, pues a pesar del desequilibrio evidente entre los niveles de los participantes, el hecho de que se realice entre estudiantes crea un espacio de ayuda mútua, lo que tiene un efecto beneficioso en el plano afectivo, como muestran los comentarios positivos formulados por la alumna nativa 2 de la conversación C (167. *Hablas bien el español*), las risas de la alumna colombiana 2 al usar verbos en francés (145. *¡Yo parlé!*), y su consideración hacia AmeM cuando su colega no se adecúa al nivel principiante (177. *'Anhelar' creo que es un verbo difícil*). Además de constituir una oportunidad única para enriquecer su repertorio léxico (125. *Mi deporte preferido es... um... ¿el agua?* 126. *La natación*. 127. *Sí, la natación*), para el aprendiz este ejercicio interactivo ofrece la posibilidad de experimentar varios aspectos de los problemas comunicativos más comunes del nivel básico. A modo de ejemplo, podemos mencionar la interferencia del inglés (171. *Voy to Cuba*. 174. *...dijiste to*. 175. *¡Aah!*), la utilización oral de los verbos en un contexto improvisado (109. *um... ten... tenque... tenga...* 110. *Tengo*. 111. *Ten... 'non, mais' mi hermana*. 112. *¿Tiene?* 113. *Tiene, tiene, sí*), y la necesidad de arriesgarse para compensar las limitaciones del repertorio léxico disponible (216. *...yo trabajo en la 'banque', ¿banca?* 217. *Banco*). Además, la actividad posibilita la puesta en práctica de varios recursos estratégicos, que cumplen una función determinante en la dimensión lingüística (97. *¿Es avant 'después'?* 98. *Antes*) y conversacional (158. *Voy para Guatemala um... para una formación de cooperación internacional*), como el hecho de recurrir al hiperónimo *formación* ante el desconocimiento de las palabras *proyecto*, *pasantía* y *voluntariado*.

Otro aspecto positivo que hay que subrayar es la autenticidad de la discusión que se obtiene en las conversaciones C y D, debida no solo a las intervenciones de las alumnas nativas, sino también gracias a la escucha activa y las reacciones apropiadas de las estudiantes francófonas, como se puede observar en los siguientes fragmentos:

Conversación C	
158. AmeM:	Voy para Guatemala um... para una formación de cooperación internacional.
159. Alumna colombiana 1:	Yo viví en Guatemala.
160. AmeM:	¿Ah sí?!
161. Alumna colombiana 2:	¿A qué parte de Guatemala? ¿Qué ciudad?
162. AmeM:	Um... Flores, um... Antigua, um... cómo... ¿Cómo se dice <i>on va visiter tout le Guatemala?</i>
163. Alumna colombiana 1:	¿Alrededor? ¿Toda Guatemala?
164. AmeM:	Todo Guatemala.
165. Alumna colombiana 1:	Toda. Es femenino.
Conversación D	
190. EliM:	¿Informática? Um... ¿Estudias en informática o...no?
191. Alumna cubana:	Yo estudié, estudié es pasado (<i>se rien</i>) yo estudié um... un técnico medio en informática.
192. EliM:	<i>Okay.</i>
193. Alumna cubana:	Y después hice una licenciatura en contabilidad y finanzas.
194. EliM:	Oh <i>wow!</i> Soy...
195. Alumna cubana:	Y después de dos años hice la licenciatura en contabilidad y finanzas.
196. EliM:	¿Estudian um... seguridad?¿Asurancia?
197. Alumna cubana:	No. Contabilidad nada más.

Tabla 55. Fragmento de las conversaciones C y D entre alumnos nativos-no nativos

En ambos casos el mensaje se construye mediante la cooperación constante entre las interlocutoras y la negociación del significado (163. *¿Alrededor? ¿Toda Guatemala?*) para aportar información significativa que haga que el diálogo se cree de manera inesperada. Al desembocar en una discusión sobre la formación académica de las dos estudiantes, el turno inicial de la conversación D, que se centra en los pasatiempos, ilustra bien la espontaneidad y la colaboración que predominan dentro del equipo.

Por otra parte, es interesante notar que al terminar la formación, las estudiantes de las conversaciones C y D van más allá de las nociones estudiadas y se arriesgan abordando temas, que exigen normalmente el uso de elementos gramaticales previstos para un nivel más avanzado. Es el caso de AmeM de la conversación C: 171. *El año pasado voy to Cuba con mi amiga para una semana en Varadero.* Este elemento de la conversación permite pensar que se ha transmitido en la estudiante una concepción positiva del error y un sentimiento de aceptación ante la obligación de maximizar los conocimientos adquiridos para reutilizarlos en varios contextos. Finalmente, conviene subrayar la actitud ejemplar de EliM, la alumna francófona de la conversación D, ante el desafío que plantea la negociación de los turnos de palabra. En efecto, en vez de abandonar su idea inicial –compartir el hecho de que después de haber estudiado en finanzas en el *cégep* haya decidido estudiar lengua española en la universidad (206.

pero ahora no me gusta la financia)–, persevera ante las interrupciones frecuentes de su compañera, y logra justificar su decisión (más tarde en el turno 224 *yo voy a terminar este año. Pero me gusta la lengua y es por eso*).

Evidentemente, si bien es importante que el ejercicio prepare al alumno en el plano conversacional, será necesario ayudarlo para que lo haga de manera clara y que use correctamente las nociones estudiadas. Conviene recordar que el objetivo del *hermanamiento lingüístico* se centraba exclusivamente en el aspecto interaccional y no se consideró la corrección lingüística en la evaluación, ya que formaba parte de un proceso formativo que deseaba sensibilizar al alumno para que fuera más consciente de sus fuerzas y necesidades a la hora de conversar en español de manera espontánea. Aunque el ejercicio permitió alcanzar dicho objetivo, el bajo nivel de participación nos llevó a optar por otras vías para la definición de nuestro modelo de evaluación interaccional.

Después de haber presentado 4 instrumentos de evaluación (el *buzón de voz*, las *tertulias*, el *centro de comunicación oral* y el *hermanamiento lingüístico*) ‘problemáticos’ en el plano de la viabilidad, la validez, la fiabilidad y la autenticidad, la próxima sección se ocupará de la descripción y el análisis de las pruebas interactivas más convincentes y que han posibilitado una evaluación sistemática, eficaz y coherente: los *quizzes* orales y el examen oral secuenciado.

7.1.2 Los resultados concluyentes

La fase de exploración durante la que hemos confrontado diferentes exámenes orales a los indicadores de calidad más empleados en el ámbito de la evaluación –la validez, la fiabilidad y la autenticidad, entre otros– ha permitido resaltar tanto las limitaciones de cada herramienta evaluadora como sus elementos más positivos. A partir de ese período de análisis y reflexión, hemos diseñado los *quizzes* orales y los exámenes orales secuenciados que constituyen, en nuestra opinión, las pruebas más significativas para nuestro modelo de evaluación, ya que garantizan que se valore el grado con el que el alumno ha alcanzado el objetivo previsto –el fomento de habilidades conversacionales–, posibilitan una toma de decisión eficaz en el docente y pueden ajustarse a varios contextos pedagógicos. La fase de implantación de estas pruebas orales se realizó con estudiantes del Centro de lenguas de la Universidad de Montreal y dos *cégeps* (Collège Rosemont y Montmorency). De manera más precisa, durante la sesión de otoño 2015

colaboramos con tres grupos de nivel A1 (67 estudiantes), uno de nivel A2 (31 alumnos) y otro de nivel B2 (14 estudiantes), lo que totaliza 112 participantes.

Puesto que la fase de experimentación implicaba a nuestros estudiantes, el riesgo de sesgo en los resultados era alto. Para asegurar la transparencia, la equidad y el rigor ético, tanto en el plano del proceso de evaluación como en el nivel de nuestra investigación, en el plan de curso que presentamos en la primera clase de la sesión propusimos a los estudiantes de los *cégeps* Rosemont y Montmorency⁵⁵ tres opciones a partir de las cuales se procedió a una votación para que los miembros del grupo escogieran el instrumento de evaluación para medir la producción oral. La opción A consistía en realizar dos presentaciones orales delante de la clase, de manera individual o en equipo de dos o tres estudiantes. La opción B ofrecía la posibilidad de realizar una entrevista individual con el profesor. Finalmente, la opción C implicaba conversar de manera espontánea e improvisada en pareja participando en tres actividades preparatorias breves –los *quizzes* orales– y dos exámenes en grupo de dos –los exámenes orales secuenciados–. Este último modelo constituye las modalidades de evaluación que hemos diseñado para nuestro trabajo. Sin embargo, procuramos no revelar esta información a los estudiantes para no influir en su decisión a la hora de proceder a la votación. Para garantizar la fiabilidad de los resultados los estudiantes votaron de manera anónima en la segunda clase de la formación mediante boletines de voto que se recogieron en una bolsa. Entre los 81 alumnos que votaron la gran mayoría escogió la opción C. Gracias a un cuestionario⁵⁶ de apreciación que los estudiantes completaron al final de la sesión (anexo 4) se precisan las razones que motivaron su elección (figura 9).

⁵⁵ No se presentaron las tres opciones a los estudiantes de la Universidad de Montreal, ya que el Centro de lenguas exige que la prueba oral final se realice mediante el examen oral secuenciado.

⁵⁶ El anexo 4 presenta el cuestionario en español, pero los alumnos completaron la versión en francés.

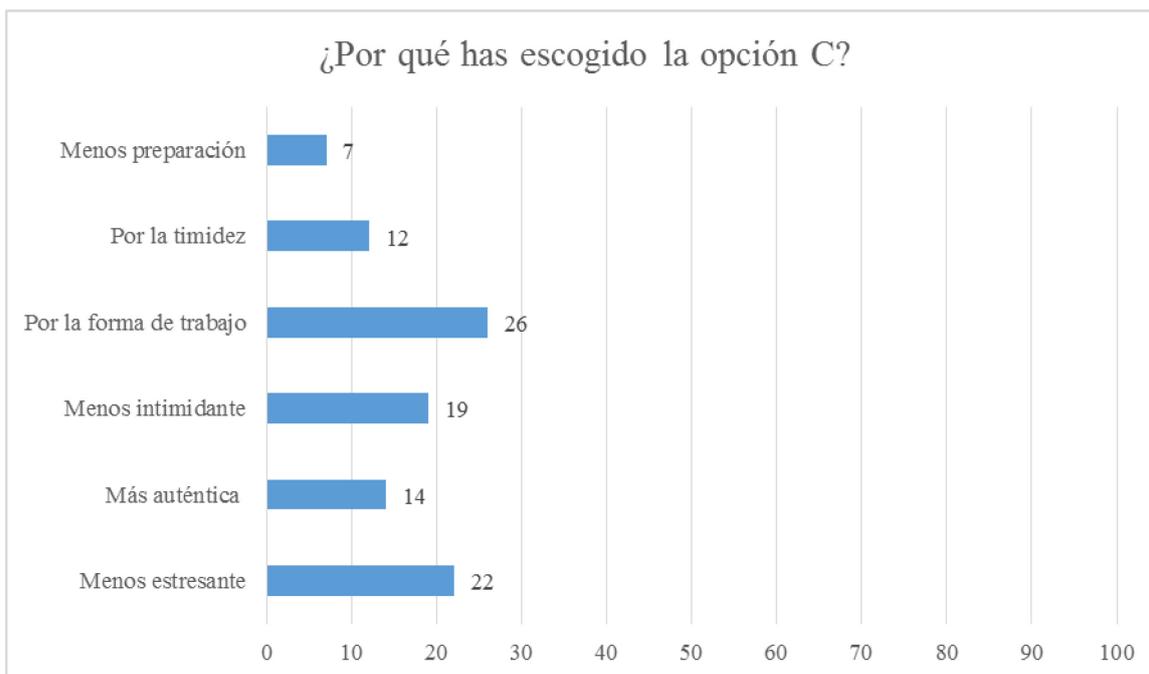


Figura 9. Comentarios de los estudiantes ante la elección del examen oral

Aunque 23 de los 81 aprendices no justificaron su elección, entre los 58 comentarios recogidos, 13 estudiantes (el 22 %) afirmaron que el estrés fue el factor principal que influyó en su decisión, mientras que 7 (el 12 %) mencionaron la timidez, 11 (el 19 %) encontraron la forma de trabajo menos intimidante y 8 (el 14 %) apreciaron la autenticidad de la conversación que posibilitan los exámenes de la opción C. Cuatro alumnos (el 7 %) optaron por la conversación porque, según ellos, la cantidad de trabajo que requiere es menos exigente en comparación con la exposición oral. Les parecía más fácil hablar de manera espontánea que memorizar un texto y deber presentarlo delante de sus colegas. Entre los otros comentarios que hemos obtenido (el 26 %) varios hacen referencia a la forma de trabajo en pareja que es más personal, simple, informal e interesante, además de crear un clima de trabajo más agradable y cómodo, y posibilitar la colaboración con el compañero de clase compartiendo la construcción del mensaje. Si un alumno vio en la opción C una oportunidad para no deber escuchar las presentaciones orales de sus colegas durante las tres horas de clase, otros afirmaron apreciar la posibilidad de ver de manera directa los progresos realizados, participar más en la discusión, compartir sus opiniones con los colegas, y tener más autonomía y más libertad para expresarse sin sentirse juzgados.

En esta sección presentaremos, entonces, los exámenes de la opción C que forman parte de nuestros resultados concluyentes. Conviene recordar que se realizaron

con cuatro grupos experimentales –A1, A2 y B2 – y un grupo de control de nivel B1⁵⁷. Las diferencias que caracterizan los intercambios orales del grupo testigo se analizarán en la sección 8.2. Antes de ver los resultados significativos que los *quizzes* orales y los exámenes orales secuenciados han permitido obtener, resumimos primero sus principales características.

7.1.2.1 Los quizzes orales

Contrariamente al *buzón de voz*, prueba que genera una discusión controlada por el docente, el *quiz* oral favorece la producción de conversaciones totalmente libres e imprevistas, que los alumnos construyen cooperando en pareja. Como su nombre indica, esta *mini prueba oral* es una breve actividad sumativa que consiste en participar en una discusión improvisada de diez minutos con uno de los compañeros de la clase. Se trata de un diálogo cara a cara realizado en clase, y para asegurar la brevedad del ejercicio, incluso con grupos numerosos, cada miembro del equipo tiene la responsabilidad de grabar la conversación con su celular personal mediante el uso de una aplicación gratuita, como *Enregistreur de voix facile* y *Voice Record Pro*. Al final de la actividad, cada equipo envía el fichero audio a su profesor por correo electrónico. De este modo, el docente no interviene en la discusión y los estudiantes, al trabajar de manera autónoma, están confrontados con los desafíos que supone el hecho de conversar de manera sostenida sin usar la función *pausa* ni consultar al docente ni utilizar su material escolar, como el diccionario, el libro de texto y los apuntes del curso. El único recurso puesto a la disposición de los alumnos principiantes es el mapa mental que se proyecta en la pantalla al iniciar el *quiz* para ilustrar el tema a abordar (figuras 10-13). Por su parte, los estudiantes de los niveles intermedios pueden trabajar a partir de diferentes tipos de soportes audiovisuales, como un texto, un cortometraje, un vídeo, un podcast, el fragmento de un programa de una emisora de radio, entre varios otros documentos disponibles en Internet.

⁵⁷ En el nivel A1 trabajamos con 1 grupo del Collège Rosemont y 2 grupos del Collège Montmorency. Por su parte, los estudiantes de la muestra del nivel A2 provinieron del Centro de lenguas de la Universidad de Montreal y los del nivel B2 del Collège Rosemont. El grupo de control (nivel B1) está representado por estudiantes del Collège André-Laurendeau y de la Universidad de Montreal.

A1 – Quiz oral 1



A1 – Quiz oral 2



A1 – Quiz oral 3

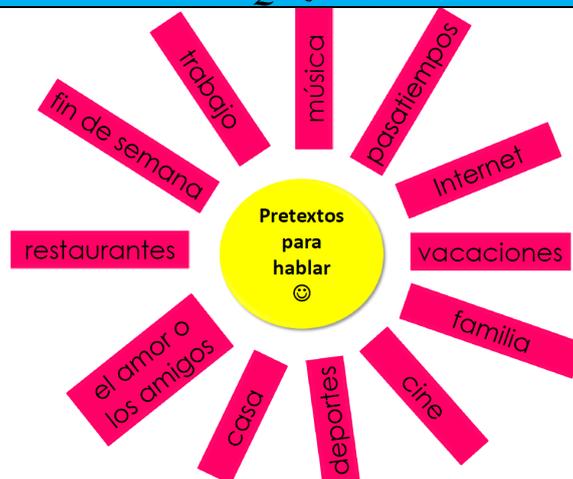


Figura 10. Quizzes orales – A1

A2 – Quiz oral 1

TU OPINIÓN

las matemáticas

la política

los celulares

la moda

la vida en el campo

los idiomas

las ciudades modernas

la música popular

Facebook

el Canadiense de Montreal

A2 – Quiz oral 2

Normalmente

Hoy

Este verano

En 1997

Ayer

De niño(a)

Anteayer

Antes

En la Edad Media

El sábado

En 2014

Este fin de semana

Mañana

En 2016

A2 – Quiz oral 3

ARTE EN GENERAL

LEER

VIAJES

MONTREAL

Pretextos para hablar

CINE

DEPORTES

HISTORIA

MÚSICA

Figura 11. *Quizzes* orales – A2

B2 – Quiz oral 1

¿Es (im)posible vivir un día sin celular?

Existen aproximadamente 331 millones de usuarios de celulares en Estados Unidos. Pero un día de la semana pasada hubo uno menos: yo. Los editores de CNN me pidieron participar en un experimento en el cual dejaría de usar mi teléfono celular por un día completo. Pensé: ¿Qué tan difícil puede ser? Sé que muchos de ustedes, como yo, tienen la edad suficiente como para recordar a los Estados Unidos A.C. como: "Antes de los Celulares". Y la pasamos muy bien.

Así que salí a las calles de Nueva York sin teléfono móvil. Primero me sentí liberado, como Neo en *The Matrix* cuando tomó la pastilla roja y finalmente pudo ver el "mundo real". En lugar de mandar mensajes de texto o checar mi correo electrónico, empecé a ver a la gente con la que compartía las calles. Realmente parecía un set de filmación lleno de extras con todo tipo de estilos de vida. Una mujer hermosa pasó rápidamente a mi lado mientras se retocaba el maquillaje. Turistas asiáticos tomaban fotos. Un hombre de negocios parecía estar muy ocupado con su teléfono.

Fue verdaderamente emocionante. Por 14 o 15 minutos. Después me empecé a preocupar: ¿Y si alguien necesita comunicarse conmigo? ¿Qué pasa si tengo un mensaje importante en espera? De pronto comencé a sentir las vibraciones fantasmas del celular en el bolsillo delantero de mis pantalones, en donde generalmente lo guardo. Mi nivel de estrés empezó a subir. Tenía que checar mi correo de voz. Pero hacerlo involucraría meterme en una actividad que no había hecho en años: ¡usar un teléfono de monedas! Entré en la cabina e hice mi llamada para recuperar mis mensajes. ¿Cuántos tenía? Cero. Instantáneamente recordé mi vida en "Estados Unidos A.C." cuando llamaba a mi máquina contestadora para recuperar mis mensajes y escuchar el mensaje robótico que decía, "No tiene mensajes nuevos".

Aunque estaba aliviado, mi ansiedad por revisar mi correo electrónico empezaba a crecer. Necesitaba encontrar un café internet. Suena bastante simple pero no lo es. Aunque hay establecimientos que ofrecen Wi-Fi gratuito en todos lados, no muchos tienen computadoras. Empecé a caminar y a preguntar a la gente si habían visto un café internet. Todos me miraban como un viajero del tiempo que vino de la década de 1990. Catorce cuadras, dos avenidas y 45 minutos después, finalmente vi un letrero afuera de un deli un poco descuidado que decía "internet". Y ahí vi tres computadoras, cuyos mejores días claramente ya habían pasado, disponibles por una cuota razonable de dos dólares por 12 minutos.

Entonces, ¿qué mails me había perdido? Nada importante, para ser honesto. Todos podían esperar.

Mientras continuaba con mi día sin celular me pregunté: Sin celular, ¿hablaríamos más entre nosotros? ¿Seríamos mejores personas? ¿Mejores esposos? ¿Mejores hijos e hijas?

Sin mi celular me sentía desconectado de mis amigos, mi negocio, y del mundo. Me sentí solo en la ciudad más poblada de Estados Unidos. Mi experimento sin celular me enseñó una lección importante: mi celular no solo es un pedazo de tecnología; es como la "mantita" de Linus en el cómic de Snoopy. Sin él me siento incómodo. Menos seguro. Solo.

Por Dean Obeidallah (CNN)

Adaptado de Obeidallah (2012)

Figura 12. *Quizzes* orales – B2 (1)

B2 – Quiz oral 2

Pretextos para hablar:

Los símbolos

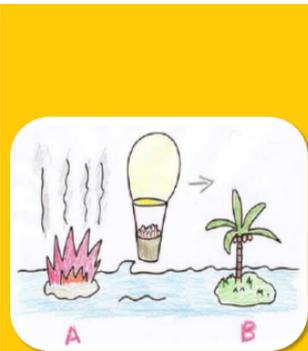


El final del cortometraje
Su título
Su relación con las creencias relativas al Día de muertos
Tu apreciación general

Basado en Castillo (2001)

B2 – Quiz oral 3

La isla en llamas



Preparación:

Se asigna una profesión a cada estudiante de forma aleatoria.

Profesiones:

Naturopata / Humorista / Arquitecto / Profesor / Carpintero / Soldado / Médico / Juez / Psicólogo

Contexto:

Son 2 supervivientes que viven en la isla A. A consecuencia de un incendio deben abandonarla y acudir a la isla B. El viaje se va a realizar en globo.

Problema:

El globo no puede con el peso de todos y solo hay espacio para 1 persona y son 2.

Objetivos:

Parte 1: Argumenten para determinar quién podrá salvarse.

Parte 2: Entre las 9 profesiones escojan la más imprescindible. La elección tiene que ser por consenso de todos los miembros del equipo.

Adaptado de CVE (2011: 9)

Figura 13. Quizzes orales – B2 (2)

Cada *quiz* mide el alcance de los objetivos de aprendizaje establecidos por el MCER y el plan ministerial del MELSQ, según el nivel del alumno y el currículo correspondiente. En la primera etapa de la formación los estudiantes aprenden a describirse y a describir su entorno, mientras que en el nivel A2 deberían ser capaces de describir experiencias pasadas y abordar temas personales más variados. Por su parte,

los alumnos intermedios acostumbran a justificar sus opiniones, una habilidad que profundizan en el nivel B2 al defender sus ideas, argumentar y persuadir a sus compañeros de clase (Consejo de Europa 2002: 26). Según el MELSQ, los estudiantes del perfil lenguas modernas del programa Artes, letras y comunicación del nivel colegial deberían poder conseguir tres finalidades precisas al terminar su formación de dos años. Los alumnos principiantes aprenderán a comunicarse de manera limitada y a producir un mínimo de ocho réplicas en un diálogo. Por su parte, los estudiantes intermedios deberían poder abordar temas familiares en un mensaje oral de más de quince réplicas, mientras que los del nivel avanzado podrán expresarse con cierta facilidad interviniendo más de veinte veces durante el intercambio oral (Gouvernement du Québec 2013: 70-74). El análisis de las conversaciones obtenidas mediante los *quizzes* orales permitirá mostrar que las metas establecidas en ambos documentos oficiales han sido superadas (cf. 8.2).

El objetivo del *quiz* oral es doble. Por un lado, su función principal está estrechamente relacionada con el fomento de hábitos interaccionales y, por otro, sirve de ejercicio de integración encaminado a medir los aprendizajes realizados en el plano conversacional. Para determinar la facilidad con la que el aprendiz ha alcanzado las finalidades previstas en cada una de las etapas de la formación de 45 horas, el primer *quiz* oral del nivel A1 sirve de síntesis para verificar la integración de las nociones estudiadas que permiten presentarse. La segunda actividad mide la asimilación de los contenidos adquiridos más adelante en el curso, invitando a los alumnos a describir su casa o su rutina, según sus preferencias. A su vez, los *pretextos para hablar* del *quiz* final actúan como elemento integrador que engloba varios de los temas abordados en el curso y posibilitan la observación de distintas dimensiones del aprendizaje. En efecto, el alumno no solo debe mostrar un uso eficiente del componente estratégico conversacional, sino también movilizar estrategias de aprendizaje. En este contexto, la formación no es lineal sino circular, es decir, el ejercicio apela a nociones aprendidas en etapas previas y su reutilización en un contexto distinto exige recurrir a técnicas de organización para maximizar la retención de la información y asegurar su reactivación, de forma que esté disponible en una situación comunicativa real (Sánchez Lobato *et al.* 2004b: 16 y 491, Alonso 2012b: 43). En cuanto a los alumnos del nivel A2, el primer *quiz* oral se centra en temas familiares, como la moda, la tecnología y los idiomas, por citar solo algunos. La segunda *mini prueba oral* pretende abrir un espacio de comunicación flexible que alterna entre la descripción de experiencias presentes y

pasadas, de manera que se observe el uso de los tiempos verbales en un contexto de intercambio oral espontáneo. El ejercicio de síntesis final establece, por su parte, una conexión entre los contenidos estudiados previamente para asegurar una consolidación duradera. Finalmente, los estudiantes del nivel B2, más experimentados a la hora de participar en una conversación improvisada, abordan temas cuyo nivel de complejidad está determinado por la necesidad de emplear términos más especializados, abstractos y argumentativos, como la tecnología y la adicción al celular en el *quiz* 1, la interpretación personal del cortometraje *Hasta los huesos* (Guevara y Castillo 2001) en el *quiz* 2, y la elección de la persona más imprescindible para justificar que se salve de una isla en llamas en el *quiz* 3. En los tres niveles los temas de las actividades orales y los actos de habla que permiten producir respetan las etapas en la que se sitúa el alumno en su aprendizaje adecuándose a la descripción global de la competencia comunicativa presentada en el MCER (Consejo de Europa 2002: 26).

Asimismo, cada *mini prueba oral* comprende un objetivo comunicativo –o extralingüístico– para evitar que la tarea se limite a conversar por conversar (Giovannini *et al.* 1996c: 60, Alonso 2012b: 160), lo que puede afectar el nivel de implicación de los estudiantes y la eficacia con la que se realiza la tarea. En el primer examen del nivel A1 los alumnos sabían que, tras haber completado la prueba sumativa, se procedería a una discusión formativa en la que deberían presentar a su colega al resto de la clase. De este modo, los estudiantes mantuvieron un nivel de implicación alto a lo largo de la actividad para obtener la información que les permitiera lograr el objetivo extracomunicativo. En el caso de la conversación basada en la descripción de la casa y la rutina diaria los estudiantes debían hacerse preguntas para encontrar tres puntos que tuvieran en común. Por su parte, la actividad de síntesis final desembocó en una actividad grupal formativa en la que los alumnos pudieron exponer al resto de la clase tres cosas que no sabía a propósito de su colega de trabajo. Se usaron las mismas estrategias para suscitar la motivación en el nivel A2, excepto en la primera prueba oral en la que se propuso un desafío comunicativo para aumentar su nivel de compromiso desde el primer *quiz* oral. Después del examen se les pidió que participaran en un juego comunicativo de carácter formativo llamado *El que más*. La actividad consistía en determinar quién, de entre todos los miembros del grupo, hablaba más idiomas, usaba Facebook más a menudo y tenía el celular más moderno. Al explotar el aspecto lúdico es posible pensar que la función del objetivo comunicativo no solo permitió intervenir en el plano motivacional, sino que contribuyó también a reducir el nivel de ansiedad en

los estudiantes y crear un buen ambiente de trabajo. En cuanto a los estudiantes del nivel B2, sabían que después de cada *quiz* oral se procedería a la puesta en común para que explicaran al resto de la clase por qué estaban de acuerdo o no con la posición de su colega, lo que permitió generar debates improvisados formativos.

Por lo que atañe a la frecuencia de los *quizzes* orales, se realizan tres veces en el marco de un curso de 15 semanas para asegurar una progresión constante en el aprendizaje. Cumplen igualmente una función capacitadora, encaminada a facilitar la realización de los exámenes orales parcial y final del nivel colegial, y la prueba oral final en el caso de un curso de nivel universitario –el examen oral secuenciado– (cf. tabla 56). Por tanto, con los alumnos principiantes la repartición de los *quizzes* orales, que tuvieron lugar en las semanas 6, 8 y 12, constituyeron ejercicios preparatorios eficaces antes de realizar las pruebas orales de las clases 9 y 14. Se aplicó el mismo sistema de evaluación con los estudiantes del curso A2 con quienes los *quizzes* se realizaron en las clases 4, 9 y 13, mientras que en el nivel B2 se hicieron en las semanas 6, 9 y 13. La brevedad de la actividad facilita su combinación armoniosa con los otros componentes del curso, de forma que se integre de manera eficaz al resto de la formación y a las otras modalidades de evaluación (cf. destrezas en la tabla 56).

Destrezas	Evaluaciones	Nivel colegial Collège Rosemont		Nivel colegial Collège Montmorency		Nivel universitario Universidad de Montreal		Nivel colegial Collège Rosemont	
		A1		A1		A2		B2	
		Pruebas	Clases	Pruebas	Clases	Pruebas	Clases	Pruebas	Clases
• Interacción oral	Actividades capacitadoras orales	Quiz oral 1 (3 %)	6	Quiz oral 1 (1 %)	6	Quiz oral 1 (3 %)	4	Quiz oral 1 (3 %)	6
		Quiz oral 2 (4 %)	8	Quiz oral 2 (2 %)	8	Quiz oral 2 (3 %)	9	Quiz oral 2 (3 %)	9
		Quiz oral 3 (4 %)	12	Quiz oral 3 (2 %)	12	Quiz oral 3 (4 %)	13	Quiz oral 3 (4 %)	13
• Comprensión auditiva • Comprensión lectora • Expresión escrita	Actividades preparatorias escritas (en casa)	Tarea 1 (1 %)	3	Tarea 1 (1 %)	3	Tarea 1 (1 %)	3	Tarea 1 (1 %)	3
		Tarea 2 (1 %)	4	Tarea 2 (1 %)	4	Tarea 2 (1 %)	5	Tarea 2 (1 %)	4
		Tarea 3 (1 %)	6	Tarea 3 (1 %)	6	Tarea 3 (1 %)	6	Tarea 3 (1 %)	6
		Tarea 4 (1 %)	9	Tarea 4 (1 %)	9	Tarea 4 (1 %)	10	Tarea 4 (1 %)	7
		Tarea 5 (1 %)	10	Tarea 5 (1 %)	10	Tarea 5 (1 %)	11	Tarea 5 (1 %)	11
		Trabajo práctico 1 (10 %)	5	Trabajo práctico 1 (17.5 %)	5			Trabajo práctico (10 %)	5
		Trabajo	12	Trabajo	12	Proyecto	12	Portafolio	12

		práctico 2 (10 %)		práctico 2 (17.5 %)		escrito (10 %)		numérico (20 %)	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión auditiva • Comprensión lectora • Expresión escrita 	Pruebas escritas	Examen escrito 1 (20 %)	7	Examen escrito 1 (20 %)	7	Examen escrito 1 (25 %)	7	Examen escrito 1 (10 %)	8
		Examen escrito 2 (20 %)	15	Examen escrito 2 (20 %)	15	Examen escrito 2 (35 %)	15	Examen escrito 2 (20 %)	14
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Interacción oral 	Pruebas orales	Examen oral 1 (10 %)	9	Examen oral 1 (5 %)	9			Examen oral 1 (10 %)	10
		Examen oral 2 (15 %)	14	Examen oral 2 (10 %)	14	Examen oral (15 %)	15	Examen oral 2 (15 %)	15

Tabla 56. Modalidades de evaluación en un curso de 45 horas

Los *quizzes* orales se inscriben dentro de un proceso continuo que forma parte de las actividades preparatorias ante los dos exámenes orales, cuyo peso en la nota final del alumno es mayor. En efecto, la ponderación de cada *quiz* oral no supera el 4 % para no exceder el 10 % de la nota global del estudiante, de modo que se respete la PIEA vigente que exige que se conceda al menos un 20 % de la nota al examen oral parcial y a la prueba oral final. La ponderación ideal para que los *quizzes* no ejerzan cierta tensión con los otros ejercicios evaluadores y los contenidos previstos en el currículo es consagrar un 3 % a los dos primeros *quizzes* orales, mientras que el último cuenta por el 4 % de la nota final del alumno. A este propósito, se puede observar en la tabla 56 que las modalidades de evaluación relacionadas con la medición de las destrezas de producción oral varían de un centro educativo a otro. En el Collège Rosemont las decisiones institucionales y departamentales hacen que se atribuya un peso total de un 35 % a la evaluación de la producción oral. Sin embargo, en el Collège Montmorency la ponderación de los *quizzes* orales no podía superar un 5 % para respetar que se reservara el 20 % de la nota final a la evaluación de la expresión oral. Por tanto, en este colegio el primer *quiz* oral tenía un valor de un punto, mientras que los dos últimos contaban por dos puntos. Creemos que es preferible no atribuir un valor inferior a 5 % a una actividad sumativa para evitar influir de manera negativa en el nivel de implicación de los alumnos y que concedan poca importancia a ejercicios de evaluación de bajo impacto en su promedio final. Por tanto, si la PIEA lo permitiera, recomendaríamos que se otorgara un 5 % de la nota final a cada mini prueba oral. Por su parte, el Centro de lenguas de la Universidad de Montreal opta por un modelo en el que el examen oral es final y cuenta por el 15 % de la nota global del alumno. No obstante, al permitir a los profesores

escoger entre tareas capacitadoras escritas u orales, fue posible aumentar el peso consagrado a la interacción oral a un 25 % de la nota gracias a los *quizzes* orales. Conviene precisar que, puesto que esta dimensión de la evaluación dependerá del docente y que se suele insistir más en las destrezas escritas que en las habilidades interaccionales (López Moya *et al.* 2015: 19), es posible pensar que la ponderación más común en el Centro de lenguas sea de un 15 %, lo que corresponde al modelo presente en otras universidades de la región metropolitana de Montreal, como es el caso de las universidades McGill y Concordia (cf. 3.8.2.2.1).

Además de insistir en la progresión del aprendiz y en la integración de los contenidos estudiados y esenciales para abordar el tema de la discusión, uno de los aspectos más provechosos de los *quizzes* orales es su repercusión positiva en el plano emocional. Ya se trate de la formación de los equipos, el papel del profesor o el recurso a elementos tecnológicos, todo está pensado para reducir el estrés comunicativo entre los estudiantes y obtener muestras válidas que reflejen sus verdaderas capacidades conversacionales. Una de las dificultades más notables en el ámbito de la evaluación de la competencia oral que el *quiz* oral permite superar es la presencia del examinador y la ansiedad que provoca el hecho de que apunte sus observaciones durante la realización de la prueba oral (Fulcher 1996a: 29). Al grabar la conversación con el celular y al saber que el profesor no interviendrá en la discusión, los alumnos se sienten menos juzgados y mantienen su concentración al ver que no se están anotando comentarios durante la actividad. En vez de romper con la dinámica de la clase al conceder al docente un papel de juez, se mantiene su rol de facilitador, guía y orientador a lo largo del proceso de evaluación. En efecto, al circular por el aula durante el examen oral, su trabajo no consiste en juzgar el trabajo del alumno, sino que pretende más bien hacer que la conversación se coloque en el primer plano. Por lo tanto, es importante que los aprendices sepan que el profesor no los ayudará en el plano lingüístico ni conversacional, sino más bien en caso de dudas ligadas con la realización de la tarea comunicativa.

En este sentido, el mapa mental y el material audiovisual cumplen igualmente una función importante en el nivel de la dimensión afectiva relacionada con el hecho de conversar de manera espontánea en un contexto de examen. En efecto, el recurso a elementos gráficos no solo tiende a reducir el nivel de ansiedad entre los candidatos en el caso de una prueba de nivel (Bordón 2004a: 994), sino que en nuestro contexto, permitió acompañar al alumno a lo largo de la actividad, lo cual favoreció un trabajo

más autónomo a pesar de la imposibilidad de consultar al docente ante obstáculos comunicativos. Por otra parte, los mapas conceptuales, además de ilustrar y resumir el tema a abordar de manera gráfica, están encaminados a indicar al estudiante que la realización de la actividad es flexible, es decir, puede abordar los puntos indicados en el gráfico, según sus intereses e inspiración. Asimismo, en caso de olvido, lo que es frecuente por el nerviosismo en una situación de examen, el aprendiz tiene la libertad de omitir ciertos aspectos presentes en el mapa mental, siempre que se respete la duración del examen y que se construya un diálogo colaborativo y coherente. Hay que recordar que una de las ventajas más notables que presenta el hecho de trabajar con gráficos es la eficacia con la que permiten organizar la información antes de usarla (Novak y Cañas 2006, Rodríguez Paniagua 2012: 121-122), una técnica que sirve precisamente para ayudar a los alumnos durante el *quiz* oral. Además, es posible pensar que el hecho de contar con varias opciones, tanto en el plano temático como en el nivel de la realización del examen, tiende a aumentar el nivel de motivación del alumno y a generar en él un sentimiento de control, que no solo contribuye a reducir su nivel de ansiedad, sino también a maximizar su rendimiento (Barbeau *et al.* 1997: 10 y 12-13, Archambault y Chouinard 2003: 169, 185-186 y 216, Chassé 2006: 26, Kozanitis 2015a: 106).

La fase preparatoria influye de manera considerable en esa percepción de dominio y es imprescindible entre los alumnos principiantes para que puedan participar en el ejercicio interactivo con cierto grado de eficacia y fluidez, que haga que se sientan satisfechos después de haber terminado el examen. Sin embargo, es fundamental que haya un vacío de información razonable que garantice la espontaneidad e imprevisibilidad del intercambio oral en clase. Por tanto, la etapa de planificación debe estar al servicio de la interacción y no limitar la espontaneidad del intercambio oral. Para ello, en los tres centros educativos en los que se realizaron los *quizzes* orales los alumnos recibían, dos semanas antes del examen, una guía preparatoria en la que se precisaban los objetivos de la prueba, su duración, el material autorizado, los criterios de corrección y las nociones a revisar. En el caso de la primera prueba del nivel A1 los estudiantes debían repasar las palabras interrogativas, las dos primeras personas de los primeros verbos estudiados y el vocabulario relacionado con el tema de las presentaciones en español. En el segundo examen debían estudiar diez expresiones que les permitieran describir su casa y revisar las dos primeras personas de los verbos irregulares relacionados con el tema de la rutina cotidiana. Puesto que la primera prueba oral del nivel A2 se centraba en la expresión de los gustos, los alumnos debían repasar

los verbos como *gustar*, mientras que en el segundo *quiz* oral debían recordar las dos primeras personas de los tiempos verbales estudiados durante el primer mes de la formación, a saber, el presente de indicativo, el futuro perifrástico, el presente continuo y el pretérito perfecto. Finalmente, para el primer *quiz* oral del nivel B1 revisaron el léxico visto en clase que permite expresar su opinión y hablar de la tecnología, mientras que en la segunda actividad evaluativa estudiaron las expresiones que ayudarían a justificar su opinión, defender su punto de vista y argumentar. Puesto que el *quiz* oral final sirve de ejercicio integrador y que los alumnos tenían más experiencia al final de la sesión, la última fase preparatoria consistía en recordar a los alumnos que debían revisar los elementos conversacionales presentes en el repertorio interaccional y ampliarlos variando las expresiones que usaran durante el examen (anexo 1).

Por otra parte, es posible afirmar que el *quiz* oral respeta la noción de *validez de constructo*⁵⁸ al establecer una relación lógica entre los tres ejes de la formación y al respetar la concepción de la lengua, el aprendizaje y la evaluación (Alderson *et al.* 1995: 165, Consejo de Europa 2002: 177, Douglas y Brown 2004: 22, Bordón 2006b: 60). En efecto, se enseñan contenidos interaccionales, se desarrollan habilidades conversacionales mediante ejercicios formativos, y el proceso de evaluación se fundamenta en la observación y valoración de dicha dimensión interaccional (cf. 3.8.2). Además, si bien los estudiantes sabían qué tema se abordaría durante el examen y qué recursos lingüísticos, estratégicos y discursivos revisar, no sabían cómo se explotarían durante la discusión. El vacío de información se situaba tanto en el objetivo extralingüístico, como en la presencia de dos opciones que les permitían escoger el tema de la conversación –como en el caso del *quiz* 2 del nivel A1– y en las intervenciones del compañero de clase. De esta forma, se aseguraba tanto la espontaneidad de la conversación como la creación de un sentimiento de control entre los aprendices. Es importante precisar que el objetivo no era que el alumno revisara todas las expresiones vistas en clase. La fase preparatoria consistía más bien en personalizar el aprendizaje para que se concentraran en los términos que les permitieran hablar de su nacionalidad, su profesión, su familia, su casa, su rutina, sus opiniones e intereses, entre varios otros temas. Esta manera de proceder respeta la concepción del *quiz* oral que pretende ser breve y los criterios de selección comunicativos –la calidad antes que la cantidad, la

⁵⁸ La *validez de contenido* presente en los *quizzes* orales, esto es la evaluación de las especificidades de la interacción oral, se analizará en la sección 8.2.

frecuencia, la rentabilidad, la facilidad, la disponibilidad, la utilidad y la necesidad (cf. 3.8.2.4)–, que invitan al estudiante a optar por las nociones que le sean más provechosas para desenvolverse en un contexto de interacción oral. Además, el aula se convierte en un espacio de comunicación real en el que el aprendiz conversa con sus colegas a partir de las unidades temáticas estudiadas. En este contexto, se prepara al alumno a comunicarse en una situación de conversación actual y no eventual, como por ejemplo presentarse a desconocidos en un contexto de viaje. De este modo, se muestra claramente la utilidad de la formación, se insiste en la significatividad de los contenidos estudiados y se realizan progresos inmediatos. Todos estos aspectos contribuyen a mantener un alto nivel de motivación entre los estudiantes (Barbeau *et al.* 1997: 9, Archambault y Chouinard 2003: 172 y 184, Kozanitis 2015: 74-97, 106).

Otra característica importante para que se garanticen la espontaneidad del proceso interaccional durante la realización del *quiz* oral y la equidad del proceso de evaluación es la flexibilidad a la hora de formar los equipos de trabajo. Puesto que la fase de preparación se efectúa en casa, si los alumnos hubieran podido escoger a su colega de trabajo, habría sido posible que lo consultara antes del examen para preparar sus intervenciones a partir de las preguntas de su compañero. Para evitar que los aprendices redactaran un texto que recitaran durante el examen oral, lo que hubiera limitado el ejercicio a la evaluación de la expresión oral, el profesor forma los equipos y los varía a lo largo de la sesión. Esta particularidad del *quiz* oral presenta varias ventajas. Además de asegurar la autenticidad del intercambio oral, el docente tiene la posibilidad de equilibrar a las parejas optando por diferentes estrategias ante la heterogeneidad de su grupo. Para ayudar a los alumnos más tímidos, respetar a los extrovertidos, considerar a los más experimentados e intervenir ante los estudiantes más nerviosos a la hora de conversar en español, si el docente procura tener en cuenta las características estudiantiles de su grupo y el perfil conversacional de sus alumnos antes de proceder a la formación de los equipos, especialmente durante los primeros *quizzes* orales, se facilitará la obtención de conversaciones cooperativas y válidas. En efecto, será menos probable, en un contexto de repartición equilibrada de los miembros del grupo, que un alumno reservado no participe en el ejercicio por colaborar con un compañero extrovertido que monopoliza la conversación. Tampoco se obtendrán muestras que no reflejen el trabajo del estudiante por la influencia que ejerce el colega en la realización del examen. Una vez que los alumnos estén acostumbrados a trabajar con los *quizzes* orales, será posible proponer actividades formativas centradas en el

desequilibrio conversacional, es decir, hermanar a dos alumnos cuyos perfil y personalidad se oponen para que aprendan a colaborar juntos y compartan estrategias de comunicación. De este modo, si a pesar de haber considerado las características de su grupo el docente forma una pareja no totalmente homogénea, lo que puede ocurrir al trabajar con grupos numerosos, los alumnos no se sentirán desestabilizados, puesto que ya habrán experimentado la asimetría comunicativa y habrán desarrollado estrategias comunicativas y colaborativas.

Por todo ello, creemos que la frecuencia de los *quizzes* orales, su brevedad y flexibilidad permiten paliar las dificultades señaladas por Foot (1999), Luoma (2004: 35-39), Norton (2005: 288) y Csépes (2009: 119-121) en el plano de la formación de los equipos en un contexto de evaluación de la interacción oral convirtiendo el desequilibrio comunicativo en una oportunidad para aprender. A modo de ejemplo, proponemos observar un fragmento de una conversación entre una alumna del nivel B2 y un estudiante de origen colombiano. Este equipo representa bien una de las particularidades que caracterizan la realidad de la clase de ELE en la región metropolitana de Montreal, donde es frecuente que los hablantes de herencia se inscriban en cursos de español para mejorar sus destrezas escritas y conectar con sus orígenes. La conversación que presentamos constituye la primera actividad oral formativa que se grabó en clase para reproducir las condiciones en las que los alumnos harían el primer *quiz* oral de la sesión. Como apoyo visual, los estudiantes podían recurrir a una lista de 13 predicciones de la ciencia ficción propuestas en el libro de texto *Bitácora 3* (Sans Baulenas *et al.* 2013: 95). El ejercicio consistía en expresar sus opiniones sobre el futuro del ser humano, justificarlas y argumentar con el compañero de clase.

1. Alumno colombiano:	Una pregunta, MonM: ¿todos hablaremos la misma lengua? ¿Piensas que puede ser realidad? Número 13.
2. MonM:	¿Número 13?
3. Alumno colombiano:	Hablaremos la misma lengua (<i>modula para que MonM entienda</i>). ¿Piensas que puede ser realidad?
4. MonM:	Um... Para mí, para mí es, es, um... es, um... bien y... y mal porque um... en primer lugar um... um... es fácil um... es fácil para para...
5. Alumno colombiano:	Es fácil para...
6. MonM:	para um... para todo el mundo.
7. Alumno colombiano:	Sí.
8. MonM:	Um...
9. Alumno colombiano:	¿Hablar la misma lengua?
10. MonM:	Sí.
11. Alumno colombiano:	Será más fácil, sí.

12. MonM:	Por ejemplo, um... por ejemplo, todo pueden um... todo um... puede um... hablar francés.
13. Alumno colombiano:	Ajá. ¿Será más fácil?
14. MonM:	Sí.
15. Alumno colombiano:	Pero, ¿cómo haríamos para llegar a que todos hablemos la misma lengua? ¿Cómo haremos? ¿Qué... qué haríamos con las demás lenguas?
16. MonM:	Um...
17. Alumno colombiano:	¿Basura?
18. MonM:	(<i>Se ríe</i>). Um... Sin embargo, es um... es um... es malo porque um..... no puede um...
19. Alumno colombiano:	¿Aparece?
20. MonM:	No, um... ¿dividir? No, um...
21. Alumno colombiano:	¿Dividir?
22. MonM:	<i>Oui</i> . Dividir um... las diferentes culturas.
23. Profesora:	Acabas de aprender una palabra nueva gracias a tu profesor privado, ¿eh? ¡Muy bien! De eso se trata también.
24. Alumno colombiano:	A ti. Hazme una pregunta.
25. MonM:	Sí, sí, sí. ¿Será posible clonar seres humanos?
26. Alumno colombiano:	Yo pienso que...
27. MonM:	Es una tema muy difícil.
28. Alumno colombiano:	Eso sí, es un buen tema para el debate.

Tabla 57. Formación de los equipos y desequilibrio comunicativo

Puesto que se trata de la primera actividad formativa de la sesión y que no se previó ningún ejercicio preparatorio que facilitara la realización de la tarea, se nota que MonM duda mucho antes de formular sus ideas. Sin embargo, cuenta con la colaboración de su compañero de clase, que se ajusta desde el primer turno reformulando la pregunta para asegurarse de su comprensión. Además, muestra una perseverancia y una capacidad de escucha interactiva ejemplares invitando a MonM a terminar su idea (5) confirmando su comprensión y aprobación (6, 11 y 13), y haciendo que su compañera precisara sus ideas (15) y participara más en el intercambio oral (24). Por su parte, la profesora, que al pasar de grupo en grupo se dio cuenta de las dificultades de la alumna para participar de manera eficiente en la conversación, le recordó una de las funciones básicas del ejercicio señalando la oportunidad de aprendizaje única que presenta el hecho de trabajar con un alumno nativo (23), lo que se confirmó en el turno 28 en el que el estudiante colombiano retomó la idea expresada por su compañera para indicarle el género de la palabra *tema*.

Entonces, como se puede ver, el trabajo en equipo que presenta una asimetría comunicativa puede ser muy provechoso, incluso en un contexto de examen, puesto que reproduce en el contexto pedagógico condiciones de comunicación representativas de la vida real. Contrariamente al modelo asimétrico de Galaczi (2008: 96-111) en el que un

alumno habla más que otro (cf. figura 1), el intercambio oral es más auténtico y natural y presenta rasgos de la conversación centrada en la colaboración. Obviamente, si el proceso de evaluación solo previera una prueba oral final de impacto mayor en la nota global del alumno, no sería ético por cuestiones de equidad que ciertos estudiantes experimentaran el desequilibrio comunicativo y otros no. Sin embargo, cuando se inscribe dentro de un proceso continuo y progresivo, y que se varía la formación de los equipos a lo largo de la sesión, estimamos que el proceso de evaluación ofrece oportunidades enriquecedoras y, en este contexto, los alumnos aprenden de manera sostenida, como muestra el siguiente extracto de una conversación sobre cine que implica a MonM, pero esta vez con su profesora y un estudiante de su mismo nivel al final de la sesión.

1. Profesora:	¿Sí? ¿Te parece interesante?
2. MonM:	Sí porque um... porque um... a través de esta película puede um... puedo ver la vida de Che Guevara y como um... como um... como su um... ¿ambición?
3. Profesora:	Sí, muy bien.
4. MonM:	Su ambición se cambia.
5. Profesora:	Sí, y es interesante porque es el Che Guevara antes de la revolución.
6. MonM:	Sí, antes de la revolución, sí.
7. Profesora:	Y todo lo que generó en él ese sentimiento de injusticia, ¿no? Entonces, es el contexto en el que se creó un poco el Che Guevara revolucionario.
8. MonM:	Y al contrario de mi película hay un contraste entre la dictadura de Franco y la revolución de Che Guevara.
9. Léo:	Sí.
10. Profesora:	Interesante.

Tabla 58. Formación de los equipos y progresión de los alumnos

Si bien MonM sigue dudando al formular sus frases y comete varios errores en el plano de la sintaxis y la precisión de los términos que emplea, se arriesga mucho más (2) en comparación con la conversación precedente (tabla 57) y su participación es más constante. Puesto que en el Collège Rosemont el grupo de nivel B2 contaba con 5 hablantes de herencia sobre un total de 14 alumnos, fue necesario adaptar las modalidades de evaluación a esa realidad pedagógica particular. Por lo tanto, los estudiantes nativos sabían que durante los *quizzes* orales su tarea consistiría en animar la discusión para hacer que los alumnos no nativos estuvieran en el centro de la conversación. Se adaptó la evaluación para evitar que se valoraran en los hablantes nativos criterios poco representativos de sus necesidades, como la claridad del mensaje

y la fluidez, y se insistió más bien en otras exigencias, como la participación, la colaboración y la escucha activa para implicarlos más en el curso. Asimismo, al variar la formación de los equipos los hablantes de herencia tuvieron la oportunidad de participar en exámenes orales en los que trabajaron juntos. En este caso, se insistió en la calidad de la información que proporcionaban para construir y cohesionar el mensaje, la pertinencia de sus argumentos y la coherencia del discurso. Una vez finalizada la etapa de conversación, se pidió a los estudiantes nativos que escribieran un texto a partir de la discusión producida en clase para mejorar sus competencias escritas. Al ajustar los objetivos de los *quizzes* orales en función de las necesidades del grupo –interaccionales en el caso de los alumnos no nativos, y escritas y más argumentativas para los hablantes de herencia–, es posible afirmar que el proceso de evaluación no solo era justo, sino que su flexibilidad hizo que la formación de los equipos, en ese contexto preciso, se convirtiera en un elemento positivo, que ciertos alumnos no nativos mencionaron en el cuestionario de apreciación que completaron al final de la sesión (anexo 4). En efecto, dos alumnos del nivel B2 escribieron que hubieran preferido que todos los *quizzes* orales posibilitaran el trabajo en colaboración con los estudiantes nativos para poder contar con su ayuda y retroacción durante la realización del examen.

Además de su flexibilidad, la variedad es otro de los elementos característicos más destacables del *quiz* oral, ya sea en el plano de la formación de los equipos, el objetivo extralingüístico, los temas de discusión y la manera de explotarlos en un contexto de examen. Esta última dimensión puede repercutir de manera negativa en la producción del alumno intermedio si no se siente cómodo a la hora de expresar sus opiniones personales, lo cual puede ser problemático, ya que constituye uno de los principales objetivos comunicativos de los niveles B1 y B2 (Consejo de Europa 2002: 26). Dado que el primer examen consistía en justificar sus opiniones sobre la adicción a la tecnología, antes de iniciar la actividad se procuró escribir en la pizarra la expresión *Para gustos, los colores* para recordar la importancia de trabajar en un clima de colaboración y respeto mutuo. En el *quiz* oral 2 que se centraba en la interpretación personal del cortometraje *Hasta los huesos* (Guevara y Castillo 2001) los alumnos sabían que se expresarían en grupos de dos durante la grabación del examen sumativo, pero que para la puesta en común formativa, la forma de trabajo sería diferente. Una vez grabada la conversación de 10 minutos, se procedió a la comparación oral de los resultados con otra pareja, para luego, elegir a un portavoz que presentara las opiniones de los miembros del equipo al resto de la clase. Es posible pensar que esta manera de

trabajar hizo que los alumnos se sintieran más libres de expresarse, ya que sabían que las opiniones expresadas durante la grabación serían escuchadas exclusivamente por el docente, mientras que después del examen se expondrían las opiniones del grupo a la clase y no las ideas personales de cada alumno. Finalmente, en la última *mini prueba oral* de la sesión, cada pareja recibió una profesión (cf. figura 13), lo que creó un juego de rol en el que los alumnos podían encarnar a su personaje y presentar sus argumentos como si estuvieran en la isla en llamas y si negociaran su sitio en el globo para trasladarse a la isla B. Para aumentar la autenticidad de la conversación la actividad tuvo en cuenta otra etapa para generar una discusión más natural en la que los alumnos, a partir de la lista de las nueve profesiones, debían ponerse de acuerdo para salvar a las dos personas más útiles para la isla B. Con todo ello, es posible afirmar que los *quizzes* orales consideran la dimensión afectiva respetando tanto la personalidad del alumno como su perfil de aprendizaje y sus opiniones. De este modo, si no le gusta trabajar con uno de los miembros del grupo, si un tema le parece difícil de abordar o si no se siente cómodo al compartir sus reflexiones personales, sabe que el examen busca respetar a todos los miembros del grupo centrándose en la variedad, lo que permite instaurar un clima de trabajo respetuoso.

Entre todos los aspectos que caracterizan los *quizzes* orales, pensamos que la novedad más notable de esta actividad reside en el uso del celular para grabar la discusión. Si bien esta particularidad puede parecer poco relevante, su impacto ha sido considerable en el nivel de implicación de los miembros del grupo y en la viabilidad del examen. Aunque está indicado en el plan de curso que se prohíbe el empleo de los celulares en clase, hemos logrado crear un espacio donde su uso los valora, convirtiéndolos en herramientas de trabajo. El entusiasmo al usar el celular era evidente y ha contribuido a reducir el estrés comunicativo entre los alumnos (Martínez Batzán 2011: 149 y 153). Pensamos que estos resultados positivos se deben al hecho de que la actividad se adecúa a las características del grupo, es decir, jóvenes de la generación C para quienes el empleo de las nuevas tecnologías es natural (Karsenti 2003: 27). La mayoría de los estudiantes prefiere los cursos que incluyen la utilización de recursos tecnológicos (Poellhuber *et al.* 2012: 35). Por lo tanto, es posible afirmar que nuestra actividad ha tenido un impacto positivo en el nivel de motivación de los alumnos (Karsenti 2003: 24, Dion-Viens 2011, Cabot y Lévesque 2014: 19).

Otro aspecto positivo del ejercicio es su contribución al desarrollo de la competencia tecnológica de los estudiantes. Desde 2014 es obligatorio preparar a los

alumnos del nivel colegial a procesar la información de manera eficaz, administrar sus documentos numéricos, compartirllos o depositarlos por medio de la mensajería o las plataformas pedagógicas utilizadas en el centro educativo (Dupont *et al.* 2014 y 2015, REPTIC 2015). La grabación de la conversación contribuye a responsabilizar al alumno en diferentes planos de la competencia tecnológica, pues debe asegurarse de cargar la pila de su celular antes de venir a clase, dar un título que indique claramente su nombre y el de su colega antes de enviar el fichero por correo electrónico, debe saber grabarlo y almacenarlo de manera eficaz para facilitar su envío, además de saber emplear la mensajería del colegio. Asimismo, al utilizar dos celulares los estudiantes aprenden la importancia de prever una red de seguridad al trabajar con elementos tecnológicos para paliar posibles imprevistos o problemas técnicos. Siempre en relación con la dimensión afectiva, conviene precisar que es importante que el docente disponga de opciones en el caso de que un alumno no pueda contar con un celular por cuestiones de orden financiero. Por ello, los *quizzes* orales pueden grabarse tanto con el celular, como con la tableta y el ordenador, y los alumnos sabían que el profesor disponía de cuatro aparatos móviles para prestarles.

Por último, la presentación de los *quizzes* orales no sería completa si no determináramos el grado con el que se respetan los indicadores de calidad más frecuentes en el ámbito de la evaluación mediante este nuevo tipo de instrumento de medición. Empezaremos observando uno de los aspectos más problemáticos de la evaluación de la interacción oral con grupos numerosos: la viabilidad del proceso evaluador. La grabación simultánea de las conversaciones posibilitó la realización del examen con un grupo de 31 alumnos en menos de 20 minutos. En el contexto universitario quebequense no es raro trabajar con grupos de más de 25 estudiantes. La viabilidad de los exámenes orales es, entonces, uno de los factores que más afectan la realización de las pruebas orales por falta de tiempo y espacio. No hay que olvidar que, además de certificar las destrezas de producción oral –expresión e interacción orales–, se valoran asimismo la integración de los conocimientos lingüísticos y las destrezas receptivas y productivas –leer, escuchar y escribir–. Por tanto, es frecuente que sea imposible dedicar más de una clase de tres horas a la evaluación de la dimensión oral dentro de la formación global de 45 horas. Por otra parte, es responsabilidad del docente atribuir la nota, por lo que no sería posible dividir la clase en dos grupos y contar con la colaboración de un examinador externo. En este sentido, el *quiz* oral supera los desafíos que plantea la viabilidad, tanto por lo que hace referencia a la realización del examen

como a su corrección. En efecto, veremos en la sección dedicada a las guías de corrección que el proceso de evaluación respeta el concepto de *sistematicidad*, según el cual la toma de decisión ha de formar parte de un sistema eficaz, conciso y fácil de usar (cf. 7.1.4).

Puesto que se centra en el aprendizaje del repertorio interaccional y se prevén actividades formativas para que los alumnos puedan ejercerse a participar en tareas comunicativas que se parecen a los *quizzes* orales, es posible afirmar que se trata de un instrumento de evaluación coherente, pues mide lo que debería medir –las habilidades conversacionales del estudiante– y se inscribe dentro de un proceso lógico que ha contribuido a preparar al alumno a realizar la actividad de manera eficiente, proporcionándole todos los recursos estratégicos y comunicativos necesarios. Además, ya hemos visto que la etapa preparatoria, la variedad que rige la formación de los equipos, los temas abordados y las estrategias empleadas para intervenir en la dimensión afectiva a la hora de pedir a los estudiantes que expresen sus opiniones personales garantizan el carácter equitativo de la prueba oral. Recordemos que la equidad hace referencia tanto a la imparcialidad del proceso evaluativo como a las condiciones en las que el examen tiene lugar y la eficacia con la que se obtiene una muestra que ilustre la competencia oral del alumno (Shohamy 1988: 178, Bachman 1990: 25, Alderson *et al.* 1995: 167 y 238, Ducasse 2008: 26, Bachman y Palmer 2010: 113-114). Por otra parte, el *quiz* oral se fundamenta en la selección de los contenidos del examen, otro criterio de calidad importante para garantizar que la prueba privilegie la presencia de elementos interaccionales y no solo aspectos lingüísticos. Otra característica importante que ya hemos mencionado es su *flexibilidad* y su capacidad para adecuarse al contexto pedagógico y el perfil del grupo de alumnos.

En cuanto a la autenticidad y la validez de la *mini prueba oral*, se presentará en la sección 8.2 un análisis de las conversaciones grabadas en los tres centros educativos de la región metropolitana de Montreal para establecer con precisión el grado con el que el instrumento de evaluación ha permitido generar discusiones similares a las encontradas en la vida real. El examen de las muestras orales permitirá determinar si ha sido posible crear condiciones ideales para exhibir manifestaciones relevantes capaces de medir la competencia interaccional en la clase de ELE. Sin embargo, el gráfico de las figuras 14 y 15 permiten observar ciertas tendencias, pues revelan el grado de satisfacción de los alumnos tras su participación en los tres *quizzes* orales realizados a lo largo de las quince semanas de la formación. Entre los 110 alumnos que han aceptado

que sus exámenes orales formen parte de nuestra investigación, el 98 % afirma que los *quizzes* orales grabados con el celular constituyen una experiencia de evaluación agradable y útil.



Figura 14. Apreciación general de los estudiantes ante los *quizzes* orales

Como se puede ver, a la pregunta 7 del cuestionario completado por los alumnos –*He diseñado los pequeños quizzes orales grabados con el celular para que los alumnos se sientan más cómodos a la hora de conversar en español. De modo general, ¿te ha parecido agradable la experiencia y crees que ha sido útil?* (anexo 4)– la gran mayoría de los estudiantes ha apreciado participar en las *mini pruebas orales*, ya se trate de estudiantes del nivel colegial o universitario, jóvenes y adultos, aprendices francófonos, anglófonos o plurilingües. Entre los dos alumnos que han respondido de manera negativa, uno precisó que hubiera necesitado experimentar más el proceso de evaluación antes de poder confirmar su respuesta. Por su parte, la única estudiante que respondió de manera negativa explicó que fue por el hecho de grabar la conversación, una característica del examen que, según ella, contribuyó a aumentar su nivel de estrés. Resulta interesante contrastar su respuesta con los datos presentes en la figura 15, que precisan la apreciación de los estudiantes e ilustran los comentarios que dejaron 55 alumnos al responder a esta misma pregunta.

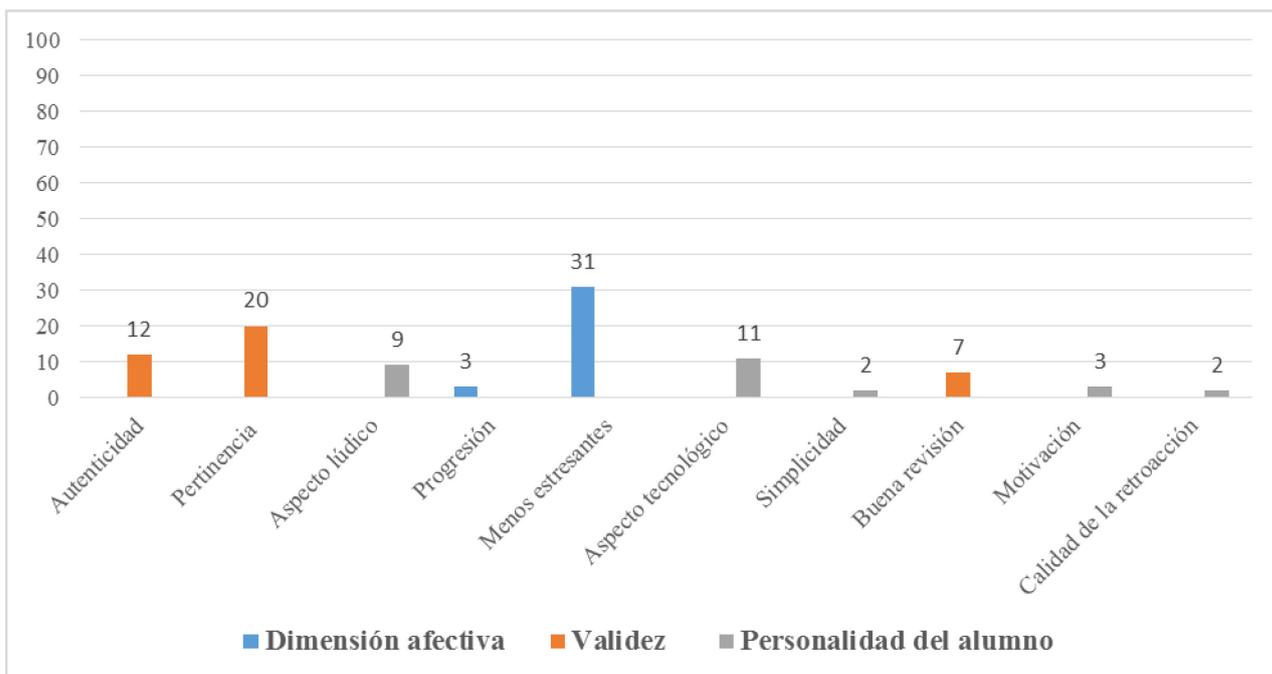


Figura 15. Comentarios de los alumnos tras su participación en los *quizzes* orales

De modo general, las observaciones permiten entender las razones por las que la experiencia les ha parecido agradable y útil. Se relacionan principalmente con tres aspectos del aprendizaje: 1) el 34 % de los comentarios hace referencia a la dimensión afectiva implicada durante la realización del examen, 2) el 39 % refleja la percepción del alumno hacia la validez del examen y 3) el 27 % revela la personalidad del alumno, es decir, su perfil estudiantil (edad, experiencia, objetivos, necesidades e intereses en el curso) y su estilo de aprendizaje.

Contrariamente a la alumna que pareció sentirse desestabilizada por la obligación de grabar la conversación, uno de los comentarios más frecuentes es el hecho de que los *quizzes* orales generan menos estrés entre los estudiantes, un factor que representa una de las características de la prueba oral más apreciadas por los alumnos. Es interesante constatar que, entre los 17 estudiantes que hicieron referencia al estrés comunicativo (el 31 %), uno observa que la duración del *quiz* hace que se olvide de la presencia de la grabación. Seis afirman, por su parte, que los *quizzes* orales provocan menos nerviosismo que las actividades evaluativas realizadas con el profesor. Otros alumnos (3) indican que los exámenes grabados con el celular son menos estresantes en comparación que las pruebas orales que implican actuar delante de la clase, mientras que otros estudiantes (6) confirman sentirse más cómodos, menos presionados y menos juzgados mediante los *quizzes* orales al compararlos con otros instrumentos de

evaluación que han podido experimentar en otros cursos. Otra ventaja de los *quizzes* orales, que señala el 3 % de los alumnos, es la posibilidad que ofrecen los ficheros audio para constatar su progresión escuchándose.

Por consiguiente, es posible afirmar que el instrumento de evaluación es válido, en el sentido de que permite reproducir un clima de trabajo ideal que hace que los participantes den lo mejor de sí mismos. La información obtenida es representativa de las habilidades de los estudiantes, pues no ha sido afectada o influenciada por factores externos, como la ansiedad, uno de los elementos más susceptibles de sesgar la actuación del estudiante y la interpretación de los resultados (Martínez Batzán 2011: 149-153). La validez de los datos recogidos hace referencia a la utilidad de la muestra extraída y su capacidad para reflejar la competencia interaccional del aprendiz. Sin embargo, como vimos en la sección 3.2.1, la validez regula varios aspectos del proceso de evaluación, por lo cual estamos mostrando un panorama parcial del concepto de validez, puesto que hay que recordar que se relaciona asimismo con la *validez de contenido* (Bachman 1988: 150, Alderson *et al.* 1995: 166, Consejo de Europa 2002: 177, entre otros), es decir, la capacidad del instrumento de evaluación para medir lo que debería medir, a saber, las habilidades conversacionales de los alumnos y las especificidades de la interacción oral, como la negociación de los turnos de palabra, el mantenimiento del contacto con el interlocutor, la escucha activa, entre varias otras características. Aunque podemos afirmar que los *quizzes* orales son válidos en el plano de la dimensión afectiva, solo el análisis de las conversaciones grabadas permitirá confirmar la noción de validez en su totalidad. Sin embargo, varios alumnos han comentado la pertinencia del examen para medir la competencia oral (el 20 %), además de subrayar el hecho de que crea una oportunidad para revisar las nociones estudiadas (el 7 %), su función capacitadora ante la realización de los exámenes orales parcial y final y la posibilidad de aprender conversando, lo cual constituye en sí mismo una forma de validez. En efecto, si a los participantes la prueba no les resulta extraña y si les parece útil para su formación, se considera que el examen es válido (Douglas y Brown 2004: 22). Igualmente, se entreve una dimensión importante del concepto de validez, la *validez de constructo*, que se relaciona con la coherencia entre el proceso de evaluación y los componentes del currículo.

Además del estrés comunicativo y la progresión en el plano conversacional, los estudiantes mencionaron la autenticidad de la discusión que posibilitan los *quizzes* orales, lo que se relaciona de manera directa con la noción de *validez de contenido*.

Según el 12 % de los alumnos, la actividad invita a participar en una conversación más natural que no se centra en el juego de rol. En este sentido, es positivo que el ejercicio haya sido significativo a los ojos de los estudiantes. Algunos subrayaron la importancia de conversar sin preparación, mientras que otros apreciaron la posibilidad de ayudarse, además de tener la oportunidad de conocer más a sus colegas de trabajo en un contexto de evaluación. Finalmente, entre los otros aspectos que señalaron los alumnos y que tienen en cuenta su personalidad a la hora de aprender y usar la lengua meta, cabe mencionar la capacidad motivadora del ejercicio (el 3 %), el carácter constructivo de su retroacción (el 2 %), su simplicidad (el 2 %), su dimensión novedosa y tecnológica (el 11 %) y su aspecto lúdico (el 9 %).

Además de la validez, la autenticidad, la viabilidad, la coherencia, la equidad y la *sistematicidad*, ya hemos mencionado que el proceso de evaluación ha de respetar las nociones de fiabilidad y transparencia (cf. 3.2.2 y 3.2.7). Puesto que se trata de dos indicadores de calidad relacionados con la toma de decisión y el uso de criterios de corrección, veremos cómo se respetan dichos criterios de calidad en la sección 7.1.4, parte del trabajo que dedicamos al análisis de diferentes guías de evaluación.

Con todo ello, estimamos que las mini conversaciones de 10 minutos grabadas con el celular posibilitan la creación de un espacio de comunicación real en la clase de ELE. Constituyen ejercicios de integración interactivos que permiten observar, de manera progresiva y continua, los aprendizajes realizados en el nivel de la asimilación de los contenidos lingüísticos, discursivos y estratégicos esenciales al fomento de la competencia interaccional, según los objetivos establecidos en cada una de las etapas de la formación. Se trata de un instrumento de evaluación coherente, eficaz y flexible que interviene de manera positiva en las dimensiones cognitiva, motivacional y afectiva del aprendizaje, de modo que los estudiantes se impliquen en la realización de los ejercicios comunicativos y experimenten un sentimiento de control, que les permita realizar un trabajo autónomo que refleje sus verdaderas competencias conversacionales.

A continuación, describiremos la segunda prueba oral que forma parte de nuestros resultados concluyentes: el examen oral secuenciado.

7.1.2.2 El examen oral secuenciado

Puesto que ya hemos descrito las grandes líneas del examen oral secuenciado en la sección 3.6.2, esta parte del trabajo se ocupará de mostrar su aplicación práctica en la clase de ELE y expondrá sus aportaciones más significativas para la definición de

nuestro modelo de evaluación. Por tanto, no se abordará su función clasificadora cuando sirve de prueba de dominio para determinar el nivel de lengua de un candidato. Se empleará más bien como examen de aprovechamiento, esto es, un instrumento de evaluación encaminado a valorar los aprendizajes realizados en un contexto pedagógico (Bordón 2015: 10).

Como su nombre indica, se trata de una prueba constituida de diferentes actividades comunicativas organizadas de manera que se asegure una progresión adecuada que facilite su realización. Al igual que los exámenes del DELE y SIELE (Instituto Cervantes 2012, 2014 y 2016, SIELE 2016), el examen oral secuenciado consiste en proceder por una serie de etapas cuyos objetivos, contenidos, materiales, duración, forma de trabajo y número de ejercicios varían según el nivel del aprendiz, la competencia que se desee observar y los recursos disponibles (Bordón 2000: 168-169, 2004a: 993-994, 2006b: 212-220, 2015: 24). De modo general, la secuenciación del examen prevé cuatro fases. La primera parte es preparatoria y no se considera en la calificación, pues sirve para reducir el nivel de estrés del candidato y "romper el hielo" (Ainciburu 2006: 178). El segundo paso se centra en la descripción de una imagen, mientras que el tercer ejercicio implica una conversación con el examinador. Finalmente, el alumno debe presentar oralmente un tema que haya preparado después de un período de planificación breve, que puede oscilar entre dos y veinte minutos (Bordón 2006b: 222, Instituto Cervantes 2014).

Al variar las actividades evaluadoras, la estructura del examen oral secuenciado ofrece ventajas evidentes en el plano de la evaluación, puesto que permite medir la competencia comunicativa de manera global. En efecto, la descripción de la imagen y la exposición oral dan cuenta del nivel de desarrollo de las competencias lingüística y discursiva, mientras que la conversación permite observar las habilidades interaccionales y los recursos estratégicos empleados (Ainciburu 2006: 183). No obstante, el hecho de recurrir a cuatro pasos para poder tomar una decisión fiable hace que en el contexto educativo quebequense, este tipo de examen no sea viable con grupos de más de veinte alumnos. Según Bordón (2004a: 993, 2006b: 213), si el examen oral secuenciado se inscribe dentro de un sistema de medición que posibilite la evaluación constante de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en distintas etapas de su formación, será posible reducir el número de pasos de la secuenciación y limitarla a dos o tres ejercicios. Dado que uno de nuestros objetivos era diseñar un examen oral viable que posibilitara una toma de decisión fiable y sistemática, y que se adaptara a diferentes

realidades pedagógicas, hemos privilegiado dos modelos: uno compuesto de tres partes con los grupos pequeños y otro que consta de dos secciones para los grupos numerosos y los alumnos del nivel intermedio. Fue necesario adaptar el examen con los grupos de más de veinte estudiantes y los alumnos del nivel B2 por cuestiones de viabilidad. Aunque por lo general no fue posible realizar la etapa centrada en la descripción de imágenes por límites de tiempo ante el número considerable de estudiantes principiantes y la producción oral más elaborada de los alumnos intermedios, consideramos que constituye un ejercicio válido que contribuye de manera significativa al desarrollo de la competencia comunicativa y, en este sentido, conviene consagrar una parte de nuestro trabajo a su presentación. En las siguientes páginas ofrecemos algunos ejemplos (figuras 16 y 17 A1, figura 18 A2 y figura 19 B2).

Guía preparatoria – Examen oral secuenciado 2 (A1)

EXAMEN ORAL #2 (15 %)
Clase 14

En equipos (2)
± 5 minutos por estudiante
La nota es individual

EL EXAMEN TIENE 3 PARTES: 1 PREPARADA Y 2 IMPROVISADAS

PARTE PREPARADA

1.

1-PRESENTACIÓN DE UN TEMA CULTURAL

Debes describir UNA FOTO:

Opción A: un objeto cultural que podemos visitar

un país, una ciudad, un monumento, un museo, un lugar especial...

Opción B: un aspecto cultural del mundo hispano

deportes, fiestas, bailes, comida, arte...

Opción C: las personas famosas del mundo hispano

actores, cantantes, deportistas, políticos, arquitectos...

¡Es importante usar los verbos que estudiamos!



Tu descripción debe durar **al menos 2 minutos**.

PARTES IMPROVISADAS

2.

2-DESCRIPCIÓN DE UNA IMAGEN

3.

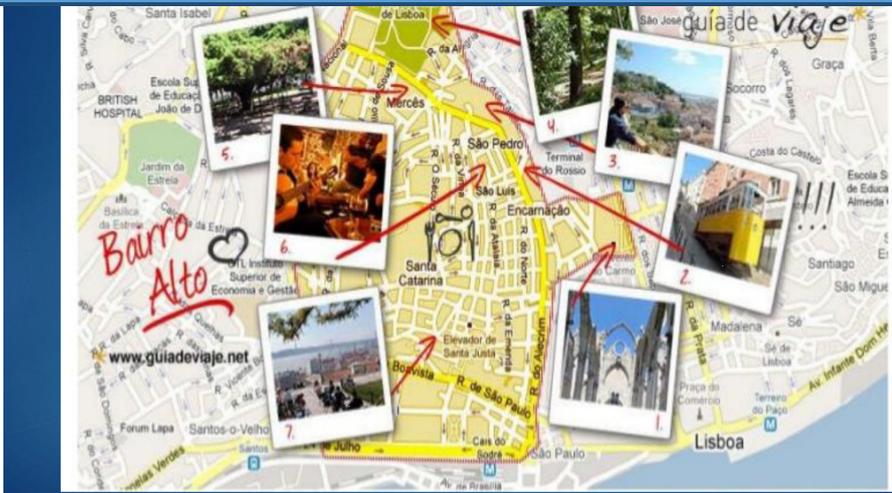
3-CONVERSACIÓN

¿Qué revisar?

- ⇓ Expresiones útiles para conversar
- ⇓ Las palabras interrogativas
- ⇓ Las dos primeras personas de los verbos más frecuentes
- ⇓ El vocabulario de la ciudad:
 - los adjetivos para describir un objeto
 - las tiendas y los comercios
 - las partes de la ciudad

Ejemplo de las imágenes proyectadas en la pantalla durante la segunda parte

El Barrio Alto de Lisboa en Portugal



Fuente: <http://www.guiadeviaje.net>

Figura 17. Examen oral secuenciado 2 – A1 (continuación)

Examen oral final (15 %)
Clase 15

Estructura del examen:

Primera parte: Expresión oral

Presentación oral

Opción A: una anécdota de viaje

Opción B: un recuerdo feliz

Opción C: tú cuando tenías 10 años

Duración: 1 minuto por estudiante

Material: una foto (en tu celular)

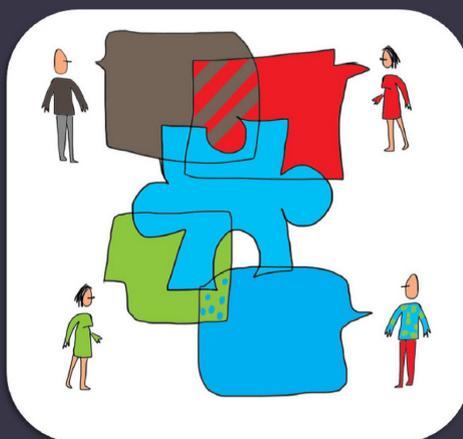
Segunda parte: Interacción oral

Conversación libre e improvisada para conocer a tu colega

Duración: 5 minutos

Imagen proyectada en la pantalla durante la segunda parte

¿QUÉ PUNTOS EN COMÚN TIENES CON TU COLEGA?



Fuente: <http://2.bp.blogspot.com>

Figura 18. Examen oral secuenciado – A2

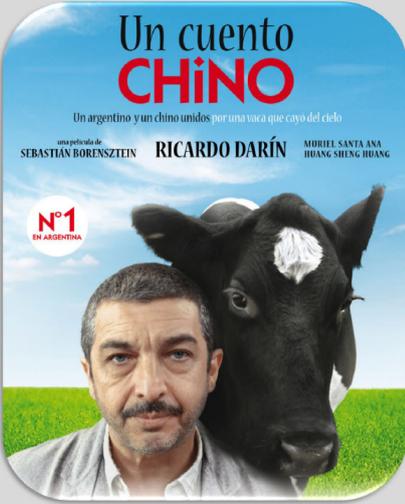
Guía preparatoria – Examen oral secuenciado 1 (B2)	
EXAMEN ORAL #1 (10 %) Clase 10	En equipo (2) ± 10 minutos por estudiante La nota es individual
Tema del debate A) Una noticia insólita B) Una noticia relacionada con el mundo hispano C) Una situación que quieres denunciar	
<u>Etapas</u> <ul style="list-style-type: none"> Resumir brevemente de qué se trata el tema (2 MINUTOS) Argumentar con tus colegas (8 MINUTOS) 	
<u>Material</u> <ul style="list-style-type: none"> Una tarjeta con 20 palabras BBC Mundo: http://www.bbc.com/mundo 	
Guía preparatoria – Examen oral secuenciado 2 (B2)	
EXAMEN ORAL #2 (15 %) Clase 15	En equipo (de 2) ± 10 minutos por estudiante La nota es individual
Tema del debate: hablaremos de cine	
<u>Etapas</u> <ol style="list-style-type: none"> Conversación libre e improvisada (5 minutos) sobre la película de la clase 14. Breve presentación (2 minutos por estudiante) de otra película o teleserie que hayas visto en español. Tienes que resumir brevemente la historia y dar tu apreciación. Discusión libre (5 minutos) para determinar si la recomendación del colega te parece interesante o no. 	
<u>Material</u> <ul style="list-style-type: none"> Una tarjeta con 20 palabras 	
Imagen proyectada en la pantalla durante la primera etapa	
	
<ul style="list-style-type: none"> <li style="background-color: #00B0F0; color: white; border-radius: 50%; padding: 10px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">El actor principal <li style="background-color: #00FF00; color: white; border-radius: 50%; padding: 10px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">El título <li style="background-color: #6A329F; color: white; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;">La historia 	<ul style="list-style-type: none"> <li style="background-color: #E91E63; color: white; border-radius: 50%; padding: 10px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">El final de la película <li style="background-color: #3949AB; color: white; border-radius: 50%; padding: 10px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">El español de Argentina <li style="background-color: #FFD700; color: white; border-radius: 50%; padding: 10px; text-align: center;">Ver una película en un curso de español
Fuente: http://pics.filmaffinity.com/Un_cuento_chino-184802699-large.jpg	

Figura 19. Exámenes orales secuenciados 1 y 2 – Nivel B2

Al igual que los *quizzes* orales que son frecuentes y continuos, los exámenes orales secuenciados se realizan dos veces durante el semestre, excepto en el nivel universitario donde se prevé un solo examen oral. Constituyen pruebas de etapa encaminadas a establecer un balance a mitad del período lectivo (parcial o intermedio) y al final. Su peso es más significativo en la nota final del alumno. Otorgamos, en general, un 10 % al examen parcial y un 15 % al final, lo cual hizo que la evaluación de la competencia oral totalizara el 35 % de la nota global del estudiante. Consideramos que este modelo representa un escenario pedagógico ideal, pues respeta la PIEA del nivel colegial y propone un equilibrio en el plano curricular en el que se insiste tanto en las destrezas que posibilitan la comunicación oral como en las habilidades escritas o en los exámenes escritos en clase.

Para permitir observar el estado de desarrollo de las competencias interaccionales en la primera mitad de la formación y al final del curso, y asegurar la validez de los datos recogidos, la dimensión afectiva y el sentimiento de control hacia la tarea comunicativa desempeñan un papel tan importante en el examen oral secuenciado como en los *quizzes* orales. Por tanto, dos semanas antes de que los estudiantes tomaran parte en la prueba oral, recibían una guía preparatoria en la que se precisaba la ponderación, su estructura, la duración de cada una de sus etapas, el material autorizado, los criterios de corrección y el horario de citas –entre 10 y 15 minutos– para cada una de las parejas que habían sido formadas por el docente (figuras 16-19). Es importante precisar que las imágenes que presentamos en las figuras 16-19 solo se enseñaban a los alumnos cuando se iniciaba el examen, por lo que no tenían acceso al material usado en la prueba para mantener el vacío de información y garantizar la autenticidad de la interacción oral. La fase de preparación cumplía, entonces, tres funciones precisas. Estaba encaminada a asegurar la transparencia del proceso de evaluación, minimizar el impacto del estrés comunicativo entre los aprendices y facilitar la realización del examen ofreciéndoles la posibilidad de prepararse en casa, especialmente a la hora de planificar la exposición oral.

Aunque en los exámenes del DELE (y SIELE) los candidatos disponen de un tiempo limitado para organizar el monólogo de la expresión oral, en el contexto quebequense es, en general, imposible reproducir las mismas condiciones de esta fase preparatoria por falta de tiempo, recursos y espacio. Fue necesario, pues, adaptar el examen oral secuenciado no solo a la realidad de nuestro contexto pedagógico, sino también en función de las características de nuestros grupos y el perfil de nuestros

estudiantes. En consecuencia, preferimos optar por una fase preparatoria que se realizaría en casa y no en clase. Si en el Collège Montmorency y en el Collège Rosemont la mayoría de los aprendices tenía entre 18 y 20 años, en la Universidad de Montreal en cambio la edad del grupo variaba de manera considerable. Algunos estudiantes tenían 25 años y otros eran adultos profesionales que asistían al curso después de las horas laborales. En el nivel colegial pocos alumnos habían visitado un país de lengua hispana, mientras que la mayoría de los universitarios ya había estado en contacto con la lengua en un contexto de viaje. Entonces, los estudiantes que aprenden español en el marco de un curso de nivel colegial o universitario en la región metropolitana de Montreal no cuentan con la misma experiencia, el mismo *input* –el contacto con la lengua meta–, y la misma disponibilidad que caracteriza el aprendizaje en un contexto de inmersión. Ya sea por una cuestión de edad, de interés o de conocimientos previos, nuestra experiencia docente nos ha permitido constatar que los alumnos universitarios suelen ser más autónomos frente a sus estudios, mientras que los estudiantes del nivel colegial necesitan pautas precisas que los ayuden a aprender a aprender (Consejo de Europa 2002: 12). Otra característica que fue necesario considerar para la elaboración de nuestro examen es la estructura del programa escolar. La duración de la formación –45 horas en general– combinada con el horario de cursos –7 clases por semana en los *cégeps* y 5 en las universidades–, sin considerar el hecho de que en el nivel colegial siete de cada diez estudiantes ocupan un empleo remunerado (Dionne 2008: 6), hacen que el ritmo de aprendizaje sea diferente en comparación con el que se realiza durante una estancia en el extranjero. Finalmente, otro factor que nos llevó a permitir que se realizara la fase preparatoria en casa es el tamaño de nuestros grupos de alumnos y su heterogeneidad. Todos los grupos con quienes colaboramos, excepto los del Collège Rosemont, constaban de más de 25 alumnos, lo que impedía que la fase preparatoria se hiciera en clase por falta de tiempo. Además, dado que en el Collège Rosemont el grupo del nivel B2 estaba compuesto por 5 hablantes de herencia, no hubiera sido justo que los alumnos no nativos no dispusieran de más tiempo para prepararse antes de proceder a la exposición oral.

Por todas esas razones, la parte dedicada a la expresión oral del examen que proponemos no consiste en producir un monólogo improvisado tras una breve preparación. Nuestro objetivo es más bien complementar el trabajo realizado gracias a los *quizzes* orales, es decir, realizar la evaluación de la competencia comunicativa global observando elementos de la competencia interaccional que no se evalúan durante el

proceso de interacción dada la espontaneidad del intercambio oral. En consecuencia, la función del monólogo es mostrar aspectos de la competencia lingüística en los que no se ha insistido en las miniconversaciones grabadas con el celular, como la riqueza léxica, la corrección gramatical, la pronunciación y la entonación. De este modo, el examen oral secuenciado permite que el docente proceda a una evaluación más completa de la dimensión comunicativa, mientras que para el alumno el ejercicio ofrece la oportunidad de enriquecer su repertorio léxico y mostrar su comprensión a la hora de aplicar las reglas gramaticales estudiadas en un contexto oral, sin que la tarea le parezca demasiado exigente por la brevedad de la fase de preparación. Justificamos esta decisión por el hecho de que en la vida real los contextos que implican la producción de un monólogo sostenido en las actividades cotidianas, como por ejemplo dar instrucciones, emitir comentarios deportivos y hacer declaraciones públicas (Consejo de Europa 2002: 61) no son tan frecuentes como los que requieren un intercambio oral. Por tanto, además de haber considerado las características de nuestros estudiantes y la realidad de nuestro contexto pedagógico, privilegiamos la evaluación de un monólogo centrado en un texto escrito por su aporte significativo en el plano léxico, gramatical y fonético.

Conviene volver sobre la importancia de la dimensión afectiva y el sentimiento de control en un contexto de examen. La actividad centrada en la exposición oral preparada se apoya en el recurso a un elemento visual al que el alumno puede referirse durante su presentación y propone una serie de opciones para personalizar el examen. Está demostrado que los alumnos sienten un nivel de motivación más alto hacia la tarea cuando pueden escoger su contenido o su desarrollo (Karsenti 2003: 27), mientras que el apoyo visual, como hemos mencionado en la sección precedente, sirve de ayuda memoria y contribuye a reducir su nivel de ansiedad (Bordón 2004a: 994). Otros aspectos que influyen de manera positiva en el plano emocional es el hecho de que la tarea a realizar se relaciona de manera directa con los objetivos y contenidos de la formación en los niveles básicos y respeta el nivel del alumno (Alonso 2012a: 15 y 22). En efecto, en los niveles A1 y A2 se inician los dos exámenes mediante un ejercicio que consiste en describir una foto, cuyo tema aborda aspectos que forman parte de la esfera personal y educativa del alumno y exige recurrir a nociones vistas en clase. Por tanto, el objetivo del examen concuerda con las orientaciones del MCER que precisan que en los niveles básicos, a la hora de expresarse oralmente, los alumnos del nivel A1 deberían ser capaces de describir su entorno inmediato. Por su parte, los del nivel A2 aprenden a describir sus gustos, su rutina y diferentes experiencias pasadas (Consejo de Europa

2002: 62). El alcance de dichas finalidades se observa mediante las opciones que proponemos en cada uno de los exámenes. De manera más precisa, el alumno del nivel básico puede personalizar el examen parcial –el examen oral secuenciado 1– escogiendo uno de los tres temas indicados en la guía preparatoria (figura 16), que le permite mostrar la integración de contenidos presentados en clase para hablar de su lugar preferido, describir a una persona a quien admira mucho o presentar sus actividades preferidas para el fin de semana. Obviamente, tiene la posibilidad de cubrir el tema a partir de un ángulo nuevo, presentándolo desde un punto de vista que no haya sido explotado en clase. Por ejemplo, podría decidir describir un país o un personaje famoso. En la prueba final –el examen oral secuenciado 2–, el aspecto cultural pretende enriquecer el repertorio de conocimientos lingüísticos y socioculturales del alumno invitándolo a profundizar sobre un elemento cultural característico del mundo hispano abordado en clase. Esta parte del examen es flexible y cada estudiante puede escoger un tema diferente, ya se relacione con la música, el cine, las artes, los deportes, entre varias otras opciones disponibles.

En lo que atañe al nivel A2, el alcance del objetivo relacionado con la descripción de experiencias pasadas se asemeja a la estructura del examen del nivel A1. El alumno tiene la oportunidad de dar cuenta de la asimilación del componente léxico y gramatical estudiado al usar los tiempos de la narración, el vocabulario relacionado con los ocios, los viajes y las etapas de la vida para describir una anécdota de viaje, un recuerdo feliz o su infancia. Recordemos que en ese grupo de nivel universitario solo había una prueba oral final y era necesario que se estableciera una conexión evidente entre los contenidos de la formación y el objetivo característico de ese nivel, la descripción de acontecimientos personales actuales y pasados (Consejo de Europa 2002: 26). Finalmente, ya que el título del curso era *Español 4: el mundo actual*, el contenido del primer examen de los estudiantes del nivel B2 se relacionaba de manera directa con la actualidad mediante tres opciones centradas en el uso del sitio *BBC mundo*, que implicaban presentar una noticia insólita, un evento relacionado con el mundo hispano o una situación que se quería denunciar. En el segundo examen el objetivo general era permitir a los estudiantes argumentar a partir de diferentes temas vinculados en producciones cinematográficas, televisivas y numéricas. Por tanto, la exposición oral estaba relacionada con las metas del MCER por el monólogo sostenido entre los alumnos intermedios, para quienes se espera que describan sus reacciones ante

diferentes temas más especializados, como el exponer sus opiniones tras la lectura de un libro o la proyección de una película (Consejo de Europa 2002: 62).

Además de complementar la evaluación de la competencia comunicativa apoyando ciertas partes del examen en la observación exclusiva de elementos lingüísticos, la estructura y el contenido de la primera sección del instrumento de evaluación contribuyen a crear condiciones ideales para la realización del examen, generando en el aprendiz un sentimiento de control al completar la tarea comunicativa. Pensamos que esta percepción positiva de sus capacidades y competencias se deben al aprendizaje circular que hace que pueda visitar nociones adquiridas en clase y profundizarlas en casa durante la etapa preparatoria, lo que indica también la coherencia de la actividad que, por un lado, está estrechamente relacionada con la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, respeta los objetivos establecidos en cada uno de los niveles de la formación.

Otro elemento importante que caracteriza el examen oral secuenciado es la duración de la parte dedicada a la evaluación de la expresión oral, que es más breve en comparación con la interacción oral. Bordón (2006b: 214-215, 2015: 24) precisa que para disponer de suficiente tiempo para establecer con toda certeza el nivel del candidato, los responsables de la OPI han establecido que la duración de las pruebas orales para el nivel intermedio sea de 15 o 20 minutos. Por cuestiones de viabilidad y ya que nuestro examen forma parte de un proceso continuo que prevé un total de 5 pruebas orales, privilegiamos una duración más breve para cada uno de los dos exámenes orales secuenciados, pues el número de alumnos imponía citas de una duración de unos 10 minutos. De manera general, el ejercicio fundamentado en la producción oral, es decir, la expresión e interacción orales combinadas, duró entre 3 y 5 minutos con los alumnos del nivel básico, mientras que los estudiantes intermedios hablaron entre 5 y 7 minutos. Puesto que nuestro objetivo principal era medir las habilidades interaccionales en la clase de ELE, la duración de la parte consagrada a la expresión oral no excedió dos minutos para poder dedicar el resto de la cita a las tareas orales improvisadas. Con los grupos compuestos de menos de 20 alumnos, el horario de citas permitió organizar encuentros de 15 minutos por pareja, una duración ideal para poder recibir a los estudiantes al principio del examen, darles las instrucciones, aclarar las dudas, realizar el conjunto de las actividades previstas, concluir el examen y asegurar una transición armoniosa entre cada cita. En este caso, las partes improvisadas podían representar los dos tercios del examen: aproximadamente 4 minutos consagrados a la descripción de la

imagen en pareja y 5 minutos para completar la conversación improvisada en equipo de dos. Para que la prueba oral fuera viable con los grupos de más de veinte alumnos, fue necesario limitar el número de pasos a dos –la exposición oral y la conversación en pareja– y reducir la duración de las citas a 10 minutos por equipo. La producción oral de cada estudiante no pudo superar los 5 minutos, lo que no hubiera sido válido si el instrumento de evaluación no hubiera formado parte de un conjunto de actividades evaluativas orientadas hacia la evaluación continua. No obstante, esta dimensión de la realidad quebequense muestra asimismo la viabilidad y la flexibilidad del examen oral secuenciado, dos criterios de calidad importantes para la definición de nuestro modelo de evaluación.

En cuanto a las exigencias, la secuenciación y el material autorizado en cada una de las dos pruebas, la guía preparatoria precisa que el objetivo del examen es mostrar la integración de las nociones estudiadas, por lo que los alumnos del nivel inicial debían privilegiar los verbos del presente de indicativo para evitar cometer errores al emplear estructuras y tiempos verbales estudiados en otras etapas de la formación, como los tiempos de la narración que forman parte de los objetivos de aprendizaje del nivel A2 (Instituto Cervantes 2006: 130-131). Por otra parte, para evitar que leyeran el texto redactado en casa durante la exposición oral, les pedimos que resumieran sus ideas elaborando un mapa conceptual que no constara de más de veinte palabras. Además de servir de ayuda memoria para facilitar la organización de la información necesaria a la presentación oral, el diagrama, al igual que la foto en el celular que sirve para guiar la descripción, constituía uno de los elementos visuales que permitieron rebajar el nivel de ansiedad entre los aprendices.

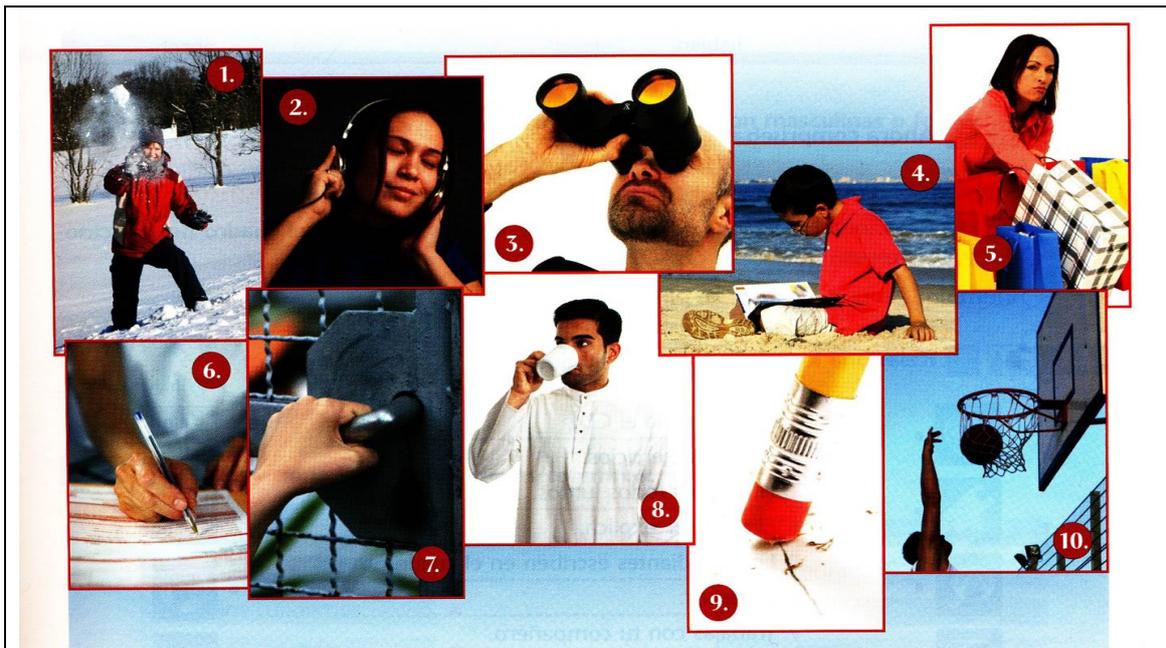
A pesar de que sea recomendable iniciar la prueba con las tareas basadas en los elementos visuales para reducir el nivel de ansiedad entre los estudiantes (Bordón 2006b: 213), nuestra experiencia docente permite indicar que este hecho depende de la personalidad y de la percepción del alumno hacia el hecho de usar la lengua en un contexto de examen oral. En efecto, si la parte dedicada a la exposición oral le parecerá más fácil a un estudiante, para otro constituirá la tarea más exigente y estresante del examen. Por consiguiente, si bien la guía preparatoria indica claramente la estructura de la prueba, en clase dejamos a los estudiantes la libertad de consultarse y ponerse de acuerdo para determinar el orden con el que preferían proceder para realizar el examen. Es posible pensar que esta estrategia influyó de manera positiva en el plano emocional y contribuyó a generar un sentimiento de control más importante entre los alumnos.

Otro elemento esencial para que los alumnos se sientan en control durante un ejercicio improvisado es identificar claramente los recursos a su disposición. En la guía preparatoria del nivel A1 se precisan los contenidos lingüísticos y conversacionales estudiados en clase que garantizarán la eficacia comunicativa. Sin ellos, la calidad del intercambio oral y su resultado serán inciertos. En cuanto a los estudiantes del nivel A2, puesto que las opciones del examen oral secuenciado ilustraban de manera evidente los objetivos comunicativos de las unidades 9 y 10 de *Aula internacional 2*, el libro de texto usado en clase, es decir, *hablar de hábitos y costumbres en el pasado y contar anécdotas personales* (Corpas *et al.* 2013: 106-107 y 118-119), los aprendices sabían que debían revisar los verbos del imperfecto y del pretérito indefinido, así como los marcadores temporales correspondientes, disponibles en la sección gramatical del manual (Corpas *et al.* 2013: 113 y 125). En el nivel B2, el objetivo del examen era valorar la eficacia con la que expresarían sus opiniones, las justificarían y argumentarían con su compañero de clase. Por tanto, los estudiantes debían revisar los MD relacionados con dichas funciones comunicativas, con especial atención a las expresiones relacionadas con la expresión del acuerdo y el desacuerdo, la argumentación y la justificación, como por ejemplo *pero, al mismo tiempo, sin embargo y por eso* (cf. 4). De este modo, consideramos que los alumnos disponían de todas las herramientas necesarias para participar de manera eficiente en las dos tareas improvisadas, la descripción de las imágenes y la conversación libre en pareja, lo que confirma la coherencia del ejercicio evaluador.

Además de las dos tareas comunicativas basadas en la interacción oral y en la exposición oral, cabe mencionar ahora la fase del examen consagrada a la presentación improvisada de una imagen. En el nivel A1, cuando el tamaño del grupo permitía proceder a la descripción espontánea de una de las fotos que habíamos escogido, se proyectaba en la pantalla una ilustración relacionada con los objetivos establecidos y el nivel del alumno: la descripción de su entorno (Consejo de Europa 2002: 26). En el primer examen las fotos empleadas permitían movilizar nociones relacionadas con la descripción básica de personas –datos personales, profesión, pasatiempos, vida familiar, horario de trabajo, aspecto físico, entre otros contenidos vistos en clase–, mientras que en el examen final la foto exigía que la descripción se realizara usando los contenidos lingüísticos que permiten hacer una descripción general de un barrio y una ciudad. En la guía preparatoria del primer examen procuramos dar un ejemplo a los alumnos principiantes para proporcionar un modelo claro que ilustró el desarrollo de esta parte

de la prueba oral. Como se puede ver en la figura 16, la foto que hemos escogido ofrece varias posibilidades comunicativas. Para que los alumnos se familiarizaran con este tipo de ejercicio y experimentaran la flexibilidad de la tarea, les propusimos participar en una actividad formativa que consistía en describir dicha foto. Para ello, podían optar por una descripción física del hombre en la foto, lo que les hubiera permitido realizar un aprendizaje circular y reactivar algunas de las nociones que emplearon durante el primer *quiz* oral. Sin embargo, el objetivo y la duración del examen no permitía que los estudiantes se limitaran a repetir los contenidos estudiados en las primeras semanas de la formación y debían mostrar igualmente la integración de nociones nuevas. Por tanto, la foto les permitía hablar de todas las actividades que realiza ese hombre antes y después del almuerzo, además de proceder a una descripción más creativa presentando sus hipótesis y suposiciones en cuanto a su nombre, su personalidad, su trabajo, sus pasatiempos, entre varias otras posibilidades.

Gracias a la etapa formativa durante la que pudieron familiarizarse con la particularidad que puede suponer la descripción sostenida y espontánea de una imagen, creemos que los estudiantes se sintieron más confiados a la hora de realizar esta parte de actividad sumativa. Esta fase del examen oral secuenciado tenía, por lo general, una duración aproximada de 4 minutos. Los alumnos sabían que podrían trabajar en colaboración para compartir sus ideas y que el profesor intervendría para hacerles preguntas. Para garantizar la presencia constante de un vacío de información que justificara la improvisación de las respuestas, y evitar que los estudiantes se consultaran antes o después de la cita, fue necesario prever un banco de 5 fotos en cada examen (figuras 20-25).



(Bueso *et al.* 2011: 27)



(Martín Peris y Sans Baulenas 2013: 28-29)

Figura 20. Fotos empleadas en el primer examen oral secuenciado – A1 (1)



(Borobio 2011: 125)



(Borobio 2011: 28)

Figura 21. Fotos empleadas en el primer examen oral secuenciado – A1 (2)

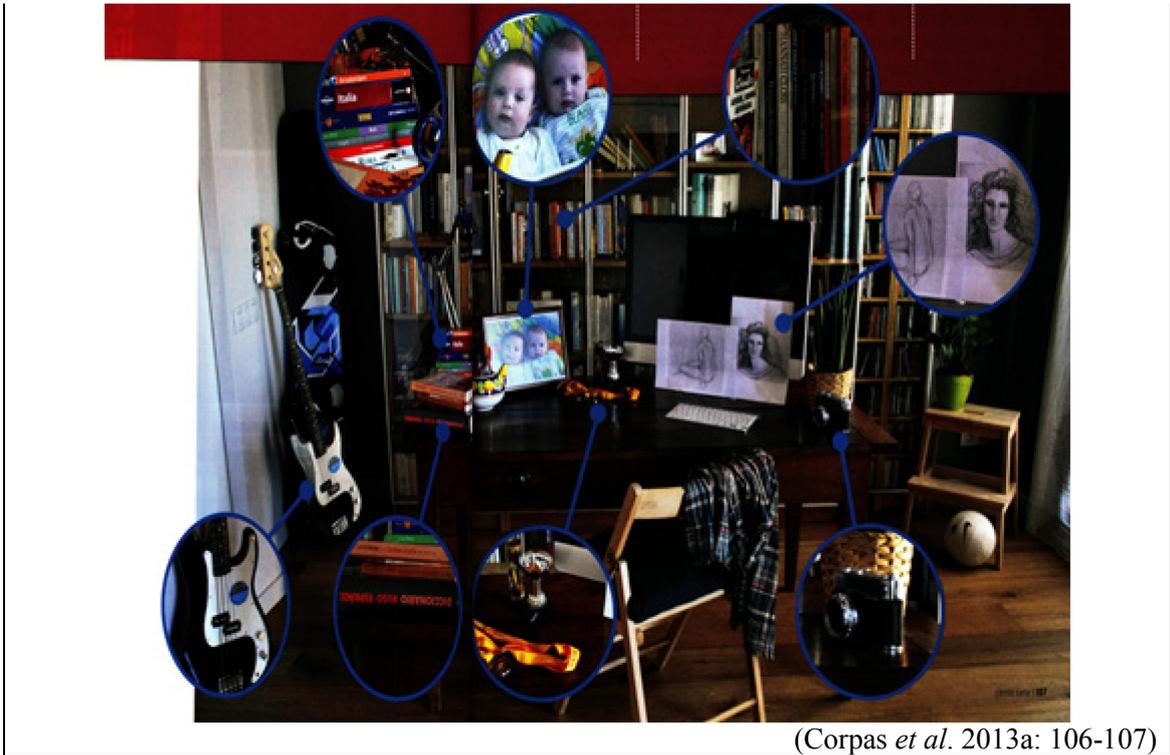


Figura 22. Fotos empleadas en el primer examen oral secuenciado – A1 (3)



Figura 23. Fotos empleadas en el segundo examen oral secuenciado – A1 (1)

¡ME ENCANTA BUENOS AIRES!



Fuente: <https://www.google.ca>

¡ME ENCANTA BARCELONA!



Fuente: <http://www.vngviatges.com>

Figura 24. Fotos empleadas en el segundo examen oral secuenciado – A1 (2)



Figura 25. Fotos empleadas en el segundo examen oral secuenciado – A1 (3)

Como en el caso de los *quizzes* orales, cuyo mapa mental servía para indicar al alumno que podía abordar los temas según sus preferencias u omitirlos ante obstáculos comunicativos, la descripción de las imágenes pretende ser muy flexible. De este modo, en el primer examen los estudiantes tenían la posibilidad de controlar la información e interpretarla, de modo que se describieran los aspectos con los que se sintieran más cómodos e inspirados. Si el docente se daba cuenta de que el aprendiz estaba dedicando demasiado tiempo a un elemento cuando podía mostrar otras facetas de sus habilidades comunicativas, era posible hacerle otras preguntas para guiar sus respuestas y así observar un uso máximo de las nociones estudiadas. Además, gracias a las actividades formativas el alumno sabía que era mejor arriesgarse para mostrar cómo recurriría a estrategias comunicativas. Por tanto, en la imagen sacada de Corpas *et al.* (2013a: 106-107) que describe el interior de un despacho el alumno que evitara mencionar que a la persona que vive en esa casa le gusta *dibujar* por desconocer esta palabra, hubiera perdido la oportunidad de probar su capacidad de adaptación empleando un hipéronimo como *las artes*. En este sentido, el objetivo del ejercicio no era cuantitativo y no consistía en enumerar todos los elementos de la imagen, sino maximizar las nociones estudiadas, usándolas en otro contexto, además de apoyarse en una serie de recursos estratégicos para producir un mensaje continuo a pesar de las dificultades comunicativas.

Para ilustrar de manera más precisa los desafíos que plantea la actividad para los alumnos principiantes presentamos en la tabla 59 un ejemplo de una conversación⁵⁹ grabada durante el examen oral secuenciado final del nivel A1. La actividad consistía en describir la foto del Barrio Alto de Lisboa (cf. figura 17). A pesar de la guía preparatoria, veremos que la falta de preparación de los alumnos no siempre posibilita la observación del componente estratégico.

1. Profesora:	Miren, aquí tenemos una foto de un barrio que se llama Barrio Alto y estamos en Portugal. Vamos a viajar un poco. YouH, ¿sabes qué es un barrio?
2. YouH:	¿Un barrio?
3. Profesora:	Un barrio. Es como aquí en esta parte de la ciudad. Hay diferentes barrios, ¿ves?
4. YouH:	Ajá.
5. Profesora:	Estamos hablando de este barrio que se llama Barrio Alto. ¿Comprendes lo que es, lo que significa <i>barrio</i> ?
6. YouH:	Un poquito.
7. Profesora:	JimH, ¿puedes colaborar?
8. JimH:	Puede ser St-Léonard, St-Michel.
9. Profesora:	Exacto, eso es un barrio. Y esta persona dice que este barrio es perfecto. ¿Por qué? ¿Por qué es perfecto?
10. YouH:	La arquitectura. Las iglesias son bonitas.
11. Profesora:	Muy bien, dices que la arquitectura, las iglesias son bonitas. YouH, ¿por qué es perfecto este barrio?
12. YouH:	Es cerca de la mar.
13. Profesora:	Sí, está cerca del mar.
14. YouH:	Es um... um... un barrio turístico.
15. Profesora:	Efectivamente. ¿Y por qué turístico? ¿Qué se puede hacer?
16. YouH:	Muy actividades um... la guitarra. El pictura 6.
17. Profesora:	¿Qué hay en la foto número 6?
18. JimH:	La foto número 3. Hay um... pai... ¿ <i>paysage</i> ?
19. YouH:	Um...
20. JimH:	La vista es bonita.
21. Profesora:	Muy bien, hay una bonita vista.
22. YouH:	Muchos par... parques.
23. Profesora:	Sí, zonas verdes. ¿Qué más? ¿Algo más?
24. JimH:	Número 2. El <i>tramway</i> muestra que en el barrio um... tienes una historia.
25. Profesora:	Ajá. Entonces, aquí estamos más en la zona antigua, ¿eh? No parece muy moderno este barrio porque hay tranvías. Tranvías y ¿esto qué es YouH?
26. YouH:	Metro.
27. Profesora:	Sí, hay muchas estaciones de metro.
28. YouH:	Es muy antiguo.
29. Profesora:	Eso es, una parte más antigua y otra aquí más moderna. ¿Y piensan que este barrio es perfecto? ¿Están de acuerdo con esta persona que dice que este barrio es ideal?
30. YouH:	Um... ¿Cómo se dice <i>tout</i> ?
31. JimH:	Todo.
32. YouH:	El barrio tiene todo. Tiene <i>parc</i> y la mar y um... antigua <i>places</i> y um... la música. ¿Qué tipo de música es?
33. JimH:	Música del Portugal.
34. YouH:	Música del Portugal.

⁵⁹ La conversación figura en la sección 7.1.2.2 *El examen secuenciado* de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

35. JimH:	Sí.
36. Profesora:	¿Y a ti te parece perfecto?
37. JimH:	Pienso que tiene muchos turistas. Sí. Vivir en el Barrio Alto um...
38. Profesora:	Es otra cosa.
39. JimH:	Sí.

Tabla 59. Ejemplo de la producción oral obtenida mediante la descripción de imágenes

A pesar de las numerosas preguntas abiertas de la profesora (9, 15, 17, 23 y 29), los dos estudiantes no desarrollan sus ideas y se limitan a producir frases muy breves, construidas muy a menudo a partir del verbo *ser*, lo que no muestra el uso máximo de las nociones presentes en la guía preparatoria. Asimismo, si los alumnos hubieran preparado más el componente léxico, habrían podido asegurar la precisión de los términos relacionados con el tema de la ciudad que necesitaban emplear, como *barrio*, *la arquitectura*, *el mar*, *el parque*, *la estación de metro*, *antiguo* y *moderno* y *la plaza* (10, 12, 22, 25, 26 y 32), además de expresarse con más fluidez, eficacia y corrección. Sin embargo, aunque no resulta posible observar una muestra muy amplia de la producción oral de los dos alumnos, la actividad presenta elementos muy válidos para nuestro modelo de evaluación. En efecto, se nota una colaboración evidente entre los dos estudiantes a lo largo del ejercicio (7, 18 y 30). En el turno 18, al desconocer la palabra *paisaje* JimH pide la ayuda de su colega y al ver que este tampoco la conoce, opta por simplificar usando la expresión *vista*. Desde una perspectiva comunicativa e interaccional, JimH logra mostrar un abanico estratégico más diversificado que YouH, quien al finalizar el semestre, se limita a usar *¿cómo se dice?* y a emplear términos en francés (30 y 32) para superar los obstáculos que experimenta durante el examen, dos estrategias que no serían eficaces en todos los contextos de comunicación reales.

Por lo que respecta a la última parte improvisada del examen oral secuenciado, la conversación libre en pareja, presenta las mismas características que las del *quiz* oral, en el sentido de que pretende ser una discusión de registro neutro –ni formal ni coloquial–, sirve para observar la movilización de recursos y habilidades interaccionales, permite la cooperación entre los participantes, no implica la participación del docente y comprende un objetivo extralingüístico. Puesto que habíamos formado los equipos de trabajo, el hecho de que los estudiantes no solían trabajar juntos en clase, creó un vacío de información y un pretexto para hablar ideales para justificar que se estableciera un espacio de comunicación en un contexto de examen. Para los alumnos del nivel básico la tarea consistía en conversar con su

compañero de clase para conocerlo más. Entonces, el ejercicio seguía basándose en el tema de las presentaciones, pero contrariamente al primer *quiz* oral que implicaba recurrir a las primeras nociones básicas del curso, la conversación del primer examen oral secuenciado permitía abordar temas nuevos, como hablar de su horario y la frecuencia de sus actividades escolares en comparación con sus ocios. Por su parte, la conversación de la prueba final implicaba hablar de su barrio y de su ciudad preferida.

En cuanto a los estudiantes universitarios del nivel A2 debían conversar con su colega de modo que al final de la tarea cada pareja pudiera exponer los puntos que tenían en común. Se trata de una actividad de síntesis flexible que permite mostrar un uso eficaz de un conjunto de conocimientos variados, tanto en el plano gramatical –presente, pasado y futuro– como temático –estudios, trabajo, viajes, planes, gustos e intereses, entre otras varias posibilidades–. En el curso de nivel B2 si en el primer examen oral secuenciado los estudiantes debían reaccionar ante el tema escogido por su compañero de clase, como por ejemplo el uso de las pieles animales en la moda, los cambios climáticos, los prejuicios y la inmigración, en la prueba final la conversación abordaba dos dimensiones temáticas. El tema central se fundamentaba en el cine y la actividad preparatoria consistía en asistir a la clase que se consagró a la proyección de la película *Un cuento chino* (Borensztein 2011) una semana antes del examen oral. La primera parte de la conversación consistía, entonces, en comentar diferentes aspectos de la película, como su título, el actor principal, la historia, el final, las características del español hablado en Argentina y la pertinencia de ver una película en un curso de español. El objetivo era que los alumnos se expresaran, justificaran sus opiniones y argumentaran cuando no coincidieran con las observaciones de su colega. En la segunda etapa de la conversación libre los estudiantes debían reaccionar ante la exposición oral del compañero de trabajo que consistía en proponer otra película o teleserie que hubieran visto en español. La finalidad era que el estudiante A intentara persuadir al estudiante B y que este manifestara su interés indicando por qué la recomendación cinematográfica de su compañero le parecía interesante o no. Pensamos que en la vida real es común compartir y justificar nuestras opiniones ante las sugerencias de amigos, colegas del trabajo y otras personas de nuestro entorno. Hemos querido reproducir esa situación comunicativa en un contexto de examen para mostrar a los estudiantes la importancia de la tarea interactiva que estaban realizando.

Además de su carácter auténtico, hemos decidido incluir el examen oral secuenciado en nuestro modelo de evaluación por su validez, entendida como su

capacidad para presentar un panorama global de la competencia comunicativa en un momento preciso de la formación. La secuenciación de los ejercicios que lo componen facilita la evaluación, dividiendo el conjunto de la actuación del alumno en partes fácilmente observables: las competencias léxica, gramatical, fonética y discursiva en la fase de exposición oral, el uso oral de los contenidos estudiados en la descripción de la imagen y la competencia interaccional en la etapa de conversación. Sin embargo, hay que reconocer que hemos experimentado ciertas dificultades con la actividad que consiste en describir una imagen. En efecto, no ha sido fácil encontrar 5 fotos parecidas que ilustraran el tema y se adecuaran al nivel del alumno, además de garantizar su comprensión durante el examen e inspirar varias respuestas posibles entre los estudiantes. Asimismo, su aplicación con grupos numerosos era imposible y, en el plano emocional, los alumnos han confirmado haber experimentado más estrés durante la descripción de las fotos que en la conversación libre. Sin embargo, una ventaja que presenta el examen oral secuenciado es su flexibilidad y su capacidad para adaptarse según la realidad de la clase. Por tanto, al omitir la segunda parte del examen y al limitar la prueba a dos tareas comunicativas, el instrumento de evaluación es viable y podría ajustarse a cualquier contexto pedagógico.

Además de la validez y la viabilidad del examen, hay que señalar la coherencia en la que se fundamenta por su estrecha relación con los contenidos adquiridos a lo largo del curso. Aunque la sección dedicada a la exposición oral no refleja la concepción de la lengua que hemos presentado para la definición del enfoque interaccional, el objetivo de esta actividad no está en la interacción, sino más bien en la ampliación y consolidación de los conocimientos lingüísticos. Por tanto, el criterio de autenticidad no se aplica del todo a esta parte del examen. Tal y como ocurre en la descripción de la imagen, no es frecuente que en la vida real alguien nos pida que describamos una ilustración de manera tan detallada como en la conversación de la tabla 57. Sin embargo, describir una foto a un amigo constituye una actividad muy común entre los jóvenes y es probable que los aprendices realicen una tarea comunicativa parecida cuando se encuentren en una situación de comunicación real. En este sentido, la actividad es significativa en el plano del aprendizaje, pero la conversación que genera no responde a los criterios de autenticidad porque se centra más en la dimensión lingüística que en el plano conversacional. Entonces, la función de la descripción de la imagen no es conversar a partir de la foto, sino mostrar la utilización oral y espontánea de las nociones estudiadas.

Gracias a la guía preparatoria y a la fase de planificación, consideramos que el ejercicio es transparente y equitativo, especialmente en el caso de los aprendices del nivel B2. En efecto, por la presencia de los 5 hablantes de herencia fue necesario asegurarnos de que la formación de los equipos no sería problemática. Por tanto, formamos una pareja y un trío de hablantes de herencia y equilibramos los equipos de alumnos no nativos creando tres parejas y un grupo de tres personas. Además, la información presente en la guía preparatoria variaba según se dirigía a un alumno francófono o un estudiante nativo, tanto en el plano de los objetivos, como las exigencias y los criterios de corrección usados. Si en los *quizzes* orales no se evaluaron la claridad ni la fluidez de los intercambios orales de los hablantes de herencia, en los exámenes orales secuenciados se insistió más en la calidad de los argumentos y en la organización del discurso –entre otros aspectos– por cuestiones de equidad.

En esta sección hemos descrito dos pruebas orales que hemos seleccionado para definir nuestro modelo de evaluación, el *quiz* oral y el examen oral secuenciado. Su frecuencia en el curso de español hace que representen cinco exámenes orales realizados de manera continua durante la formación de 45 horas. El conjunto de esos ejercicios evaluativos forma parte del *portafolio oral* del estudiante, una estrategia que hemos privilegiado a lo largo del proceso de evaluación para insistir en los progresos realizados entre los alumnos. En la próxima sección justificaremos su importancia para la evaluación interaccional y describiremos su función y sus principales características.

7.1.2.3 El portafolio oral

Según un grupo de investigación en la evaluación de los aprendizajes del nivel colegial (GRÉAC 2015: 41), las corrientes actuales en el ámbito de la evaluación se centran principalmente en la dimensión cognitiva del proceso certificador, por lo que además de medir las competencias del alumno, se consideran ahora las estrategias con las que se alcanzan las metas establecidas. En consecuencia, ya no solo se valora el producto –o la producción y la actuación–, como por ejemplo una conversación de cinco minutos entre dos estudiantes, sino también el proceso, esto es la manera con la que el alumno aprende a interactuar oralmente (Bordón 2006b: 283, Tardif 2006: 250, Côté 2014: 19 y 2015: 4-8). El uso del portafolio –también conocido como evaluación por carpetas, carpeta de aprendizaje, *dossier* de aprendizaje y *dossier* de progresión (Barberà Gregori 1999: 144, Bordón 2006b: 292, Tardif 2006: 262-263, Scallan 2008: 20-21)– es uno de los

instrumentos más utilizados para dar cuenta de la movilización del componente estratégico en el plano del aprendizaje.

El *dossier* de progresión es una compilación de una variedad de muestras que sirven para conservar huellas tangibles de los cambios observables en el alumno en cuanto a los objetivos de aprendizaje perseguidos. Por tanto, su función esencial es dar cuenta de la evolución de los estudiantes. En lugar de proponer una serie de pruebas lineales entre las que no se establece ninguna conexión directa, el portafolio permite agrupar los trabajos realizados para mostrar la progresión de las competencias en diferentes momentos de la formación (Barberà Gregori 1999: 144-145, Escobar y Nussbaum 2002: 46, Tardif 2006: 249, Louis 2008: 98, Alonso 2012a: 155). Hemos podido constatar que el portafolio posibilita un aprendizaje más circular y una evaluación cíclica que contribuyen a facilitar la observación de la integración de los conocimientos, su uso en diferentes contextos comunicativos y el recurso a técnicas estratégicas para transferirlos de manera eficiente, lo que recuerda el *portfolio europeo de las lenguas* del MCER encaminado a revelar diferentes aspectos de la "biografía lingüística" del aprendiz (Consejo de Europa 2002: 173-174). Por todas esas razones, estimamos que esta manera de concebir la evaluación se inscribe perfectamente dentro de nuestra concepción de la lengua, el aprendizaje y la evaluación (cf. 3.8.2).

Sin embargo, parece estar mucho más presente en el ámbito de la enseñanza de la expresión escrita, que en el marco de la evaluación de las competencias orales (Spicer-Escalante 2000: 47). Pensamos que la escasez de portafolios orales en la clase de ELE, como el modelo propuesto por Escobar y Nussbaum (2002), se debe a las distintas etapas que exige el recurrir al *dossier* de aprendizaje como instrumento de evaluación. En efecto, puesto que sus principales objetivos son suscitar la reflexión en el alumno y mostrar sus progresos, es necesario compilar los documentos que muestren la evolución de la destreza que se quiera evaluar, seleccionar dichas producciones y dedicar una parte del proceso evaluativo a la autoevaluación para que el estudiante reflexione sobre sus aprendizajes (Spicer-Escalante 2000: 47). Por su parte, el docente debe encuadrar dicha etapa de selección, identificar las estrategias implicadas en la progresión del aprendiz y proporcionar una retroacción de calidad que favorezca ese progreso constante (GRÉAC 2015: 42). Es posible pensar, entonces, que la espontaneidad de la interacción oral haya generado cierta resistencia entre los docentes a la hora de usar el portafolio para medir las destrezas orales en LE, en comparación con la producción escrita que implica por sí misma un período implícito de planificación y

de reflexión (Cassany 2004: 923), que tiende a facilitar la colección de los trabajos más representativos de las competencias del estudiante y la observación de los cambios más significativos en el nivel de la expresión escrita. Otra dificultad notable para la aplicación de la evaluación basada en carpetas de aprendizaje es la viabilidad. En efecto, varios autores (Kohonen 2000: 305, Escobar y Nussbaum 2002: 46, Tardif 2006: 256-257 y Louis 2008: 99) critican la falta de tiempo tanto para el alumno como para el docente, pues los portafolios usados para medir la expresión escrita exigen distintas fases para guiar a los alumnos en la planificación de los textos, su redacción y revisión (Cassany 2004), lo cual supone por parte del docente un proceso de corrección complejo –cada portafolio es único– y largo –se corrigen los borradores y la versión final del texto–. En nuestra investigación nos preguntamos, entonces, si la evaluación de la interacción oral mediante este instrumento de evaluación obliga al docente y al alumno a respetar todas esas etapas y cómo la administración, la realización y la corrección del portafolio oral podrían ser más sistemáticas y flexibles para ajustarse mejor a nuestra realidad pedagógica.

Para paliar esas dificultades nos hemos inspirado de los trabajos de Cassany (2004: 934) y de Escobar y Nussbaum (2002: 46-49). En el primero se propone recurrir a la producción de microrredacciones para incentivar las destrezas de los estudiantes en el plano de la escritura, cuya brevedad y frecuencia recuerdan las características de los *quizzes* orales que hemos diseñado. Por su parte, Escobar y Nussbaum recomiendan grabar las conversaciones obtenidas durante los ejercicios orales formativos hechos en clase para ilustrar el trabajo y los progresos realizados a lo largo del curso. Según estas autoras, la selección de dichas muestras orales ofrece una solución para paliar las limitaciones de la entrevista (Brown 2003). Contrariamente a su modelo, que se centra en la autoevaluación y autorreflexión de los alumnos a partir de una serie de criterios de evaluación (Escobar y Nussbaum 2002: 48-49), en nuestra propuesta el docente es responsable del proceso de corrección y reflexión en el aprendiz, pues estimamos que la autoevaluación no puede garantizar por sí misma que los estudiantes se impliquen en ese proceso de evolución, especialmente en el nivel colegial donde los alumnos son más jóvenes y necesitan un seguimiento más riguroso por parte del docente. Veremos en la sección 7.1.4.1 que la guía de resultados está pensada para generar una retroacción detallada que establezca una discusión entre el alumno y el profesor basada justamente en ese espacio de reflexión. En nuestra opinión, dicho proceso de autoevaluación no solo se dirige al alumno, sino también al docente para que evalúe sus

propias técnicas de enseñanza. Por tanto, nuestro modelo de portafolio oral conlleva a la reflexión y la autoevaluación (Bordón 2006b: 296), no gracias a un proceso de negociación con el estudiante, cuya finalidad es la selección de las muestras más representativas de su verdadera competencia interactiva (Kohonen 2000: 302), sino más bien mediante la calidad de la realimentación, posible gracias a las hojas de corrección que encuadran todos los procedimientos presentes en la evaluación interaccional.

De manera más precisa, el portafolio oral, tal y como lo hemos diseñado, cumple dos funciones básicas: una administrativa y otra didáctica. La primera hace referencia a la conservación en la plataforma pedagógica usada en la institución de enseñanza, como por ejemplo Léa y Moodle, las muestras orales más significativas, que ilustren tanto el aprendizaje realizado a lo largo de la sesión como la diversidad de las pruebas usadas para medir todas las dimensiones de las habilidades comunicativas (cf. figura 26 y tabla 60).

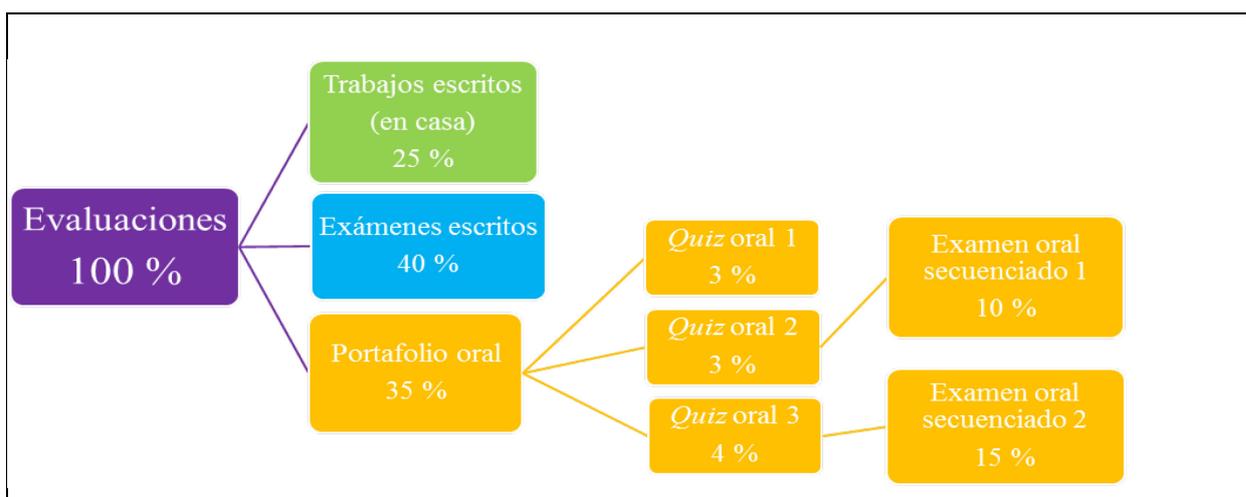


Figura 26. El portafolio oral (estructura y porcentajes)

Entre las diferentes modalidades de evaluación que forman parte de los cursos de quince semanas en Quebec, especificamos que el 35 % de la nota final del alumno se establecerá mediante la creación de un portafolio oral, compuesto de tres actividades capacitadoras (los *quizzes* orales) y dos pruebas de etapa (los exámenes orales secuenciados). La terminología cumple una función importante, pues al evitar la expresión *exámenes orales* para denominar la gran categoría reservada a la evaluación de la producción oral se quiere insistir en la concepción de un sistema de medición fundamentado en la frecuencia, la constancia y la progresión. Se desea integrar las

tareas evaluativas orales para que se conciban como cualquier otra actividad pedagógica y formen parte integrante de la formación. Nuestro objetivo es evitar que se cree una especie de ruptura que haga que las fases de la evaluación se realicen al margen de los períodos del curso consagrados al proceso de enseñanza-aprendizaje (Barberà Gregori 1999: 146, Escobar y Nussbaum 2002: 47, Tardif 2006: 131). Con el portafolio oral queremos insistir, pues, en el carácter fundamentalmente continuo de nuestro modelo de evaluación y en el papel de guía del docente en un contexto de examen (Bordón 2006b: 285 y 289).

Por otra parte, creemos que la función administrativa del portafolio oral, es decir, la contabilización de los resultados de los estudiantes para certificar los aprendizajes realizados a lo largo de la formación según los objetivos establecidos, abre un espacio de reflexión común entre los tres agentes de la formación: el docente, la institución escolar y el alumno (tabla 60 donde figura la nota y el porcentaje).

Portafolio oral						
Estudiante	<i>Quiz oral 1</i>	<i>Quiz oral 2</i>	<i>Taller con el monitor</i>	<i>Examen oral 1</i>	<i>Examen oral 2</i>	Media global estudiante
	/25 (2 %)	/30 (2 %)	/1 (1 %)	/30 (5 %)	/35 (10 %)	
1	20.75 83 %	24 80 %	-	21 70 %	29.50 84 %	15.2/20 76 %
2	20 80 %	22 73 %	-	23 77 %	23.25 66 %	13.5/20 67.7 %
3	20.25 81 %	21.75 73 %	1 100 %	19 63 %	27.50 79 %	15.1/20 75.5 %
4	15.50 62 %	21 70 %	-	22.25 74 %	26.50 76 %	13.9/20 69.6 %
5	18.50 74 %	18.25 61 %	-	23.50 78 %	23 66 %	13.2/20 66 %
6	15.50 62 %	20 67 %	-	23.75 79 %	24.25 69 %	13.46/20 67.3 %
7	20.25 81 %	23.25 78 %	-	24.50 82 %	23.75 68 %	14/20 70.2 %
8	15.25 61 %	23 77 %	-	22.50 75 %	23 66 %	13.1/20 65.4 %
9	19.50 78 %	-	-	16 53 %	-	4.2/20 21.2 %
10	20 80 %	23.75 79 %	-	22.50 75 %	26.50 76 %	14.5/20 72.5 %
11	17.50 70 %	23.25 78 %	1 100 %	23 77 %	26 74 %	15.2/20 76.1 %
12	16.75 67 %	26.25 88 %	1 100 %	26 87 %	28 80 %	16.4/20 82.1 %
13	18.75 75 %	26.25 88 %	1 100 %	27 90 %	30 86 %	17.3/20 86.6 %
14	18 72 %	24.75 83 %	-	27 90 %	33 94 %	17/20 85.1 %
Media de la clase	18.2 73 %	22.9 76 %	0.3 31 %	23.46 78 %	26.48 76 %	73.8 %
Mediana	18.5 74 %	23.3 78 %	-	23 77 %	26.5 76 %	72.5 %
Desviación	1.9	2.2	0.46	2.2	3	6.9 %

estándar	8 %	7 %	46 %	7 %	8 %	
----------	-----	-----	------	-----	-----	--

Tabla 60. Resultados de los alumnos en la fase de experimentación del portafolio oral

A modo de ejemplo, tras la escasa participación de los estudiantes en los talleres de conversación ofrecidos por los monitores del centro de ayuda en español (evaluación 3 en la tabla 60), la fase de experimentación del portafolio oral suscitó un período de reflexión que conllevó a una fase de cuestionamiento en cuanto a la calidad de la enseñanza y el proceso de evaluación, lo que dio lugar a una etapa de toma de decisión e intervención. Al cuestionar la viabilidad de ese instrumento de evaluación ante el horario cargado de los estudiantes, se optó por una repartición más eficaz de las pruebas orales, y se adoptó el modelo compuesto de cinco actividades sumativas realizadas en clase. Se aumentó también la ponderación de las evaluaciones para garantizar una implicación más significativa por parte de los alumnos en el portafolio oral, que pasó de un 20 % a un 35 % de la nota global en los *cégeps* donde la PIEA lo permitía.

Además, pensamos que las estadísticas generadas por la plataforma Léa revelan la eficacia del *dossier* de aprendizaje. A pesar de que el estudiante 9 no participó en todas las tareas interactivas tras haber abandonado el curso, lo que afecta necesariamente la media del grupo, consideramos que la media de la clase es satisfactoria con un 76 %. Estos datos estadísticos proporcionan información importante para determinar la validez de los instrumentos de evaluación empleados, en el sentido de que miden la interacción oral y respetan el nivel del alumno presentando un desafío comunicativo adecuado. Aunque la mediana se usa menos que la media en el ámbito de la educación (Louis 2008: 157), la primera permite ver la nota central del grupo una vez los resultados han sido organizados por orden creciente. A título indicativo, si la media muestra una progresión de 3 puntos entre el *quiz* oral 1 y el *quiz* oral 2, la mediana matiza la información precisando que la distribución central indica una diferencia de 4 puntos.

Otro ejemplo del tipo de reflexión que suscita en el docente la función administrativa del portafolio oral es el hecho de observar una disminución de las notas entre el examen oral secuenciado parcial y el examen oral final. Los procedimientos estadísticos de la plataforma Léa nos han llevado a determinar la fuente de las dificultades que, en nuestra opinión, se debe a una situación excepcional caracterizada por una huelga docente que acarreó la anulación de 6 horas de clase en los colegios

Rosemont y Montmorency. Al comparar los resultados obtenidos con los estudiantes de la Universidad de Montreal que no fueron afectados por la huelga (tabla 61), podemos observar una tendencia mucho más positiva, pues en el 83 % de los casos se confirma una progresión entre los *quizzes* orales y el examen oral final de los estudiantes del nivel A2, mientras que entre los alumnos colegiales solo se destaca un mejoramiento de un 57 % en el nivel A1 y un 67 % en el nivel B2.

Portafolio oral								
A2 – Universidad de Montreal				B2 – Collège Rosemont				
Quiz oral 1 3 % /25	Quiz oral 2 3 % /30	Quiz oral 3 4 % /30	Examen oral 15 % /40	Quiz oral 1 3 % /20	Quiz oral 2 3 % /35	Quiz oral 3 4 % /35	Examen oral 1 10 % /30	Examen oral 2 15 % /35
20.5/25 82 %	21.5/30 72 %	21.5/30 72 %	30.75/40 77 %					
20/25 80 %	26.5/30 88 %	24.5/30 82 %	34.75/40 87 %	17 85 %	26.75 76 %	29 83 %	25.50 85 %	26.25 75 %
22.5/25 90 %	26.5/30 88 %	29.25/30 98 %	38/40 95 %	19 95 %	30.50 87 %	34 97 %	28 93 %	33.50 96 %
18.75/25 75 %	22.25/30 74 %	-	28.5/40 71 %	14.50 73 %	26 74 %	29.50 84 %	23.50 78 %	26.50 76 %
22/25 88 %	27.5/30 92 %	25/30 83 %	33.25/40 83 %	19.00 95 %	24.50 70 %	31.50 90 %	21 70 %	32.50 93 %
19.5/25 78 %	-	26.5/30 88 %	35.5/40 89 %	19 95 %	31.50 90 %	32 91 %	26.50 88 %	31.50 90 %
22/25 88 %	23/30 77 %	23.25/30 78 %	31/40 78 %	17.25 86 %	30.50 87 %	26.75 76 %	23.25 78 %	25.50 73 %
19/25 76 %	24.5/30 82 %	25.5/30 85 %	35.5/40 89 %	15.75 79 %	26 74 %	28.25 81 %	19.50 65 %	29 83 %
23/25 92 %	29/30 97 %	30/30 100 %	39.25/40 98 %	11.75 59 %	15 43 %	24.50 70 %	18.50 62 %	22.75 65 %
16/25 64 %	20.5/30 68 %	25.5/30 85 %	32/40 80 %	17 85 %	16.50 47 %	25 71 %	27 90 %	31.50 90 %
19.75/25 79 %	25.5/30 85 %	-	30/40 75 %	17 85 %	29.75 85 %	32.60 93 %	27 90 %	29.50 84 %
21.5/25 86 %	26.25/30 88 %	23.5/30 78 %	32.75/40 82 %	16.75 84 %	-	33.75 96 %	27 90 %	25.50 73 %
22.25/25 89 %	28/30 93 %	24/30 80 %	35.75/40 89 %	16.25 81 %	24 69 %	26.25 75 %	25 83 %	28.75 82 %
20.5/25 82 %	26/30 87 %	26.75/30 89 %	35.25/40 88 %					
21.5/25 86 %	23.25/30 77 %	25.5/30 85 %	35/40 88 %					
21/25 84 %	26/30 87 %	26/30 87 %	36/40 90 %					
15/25 60 %	17.5/30 58 %	18.25/30 61 %	28.25/40 71 %					
23/25 92 %	29.5/30 98 %	29/30 97 %	37.5/40 94 %					
23/25 92 %	25.75/30 86 %	29/30 97 %	37.25/40 93 %					
20.5/25 82 %	28/30 93 %	25.25/30 84 %	35.5/40 89 %					
21.5/25 86 %	29/30 97 %	27/30 90 %	36/40 90 %					
21.25/25 85 %	28/30 93 %	28.75/30 96 %	33.25/40 83 %					
21.5/25 86 %	22.75/30 76 %	22.25/30 74 %	31.75/40 79 %					
22.5/25 90 %	23.5/30 78 %	25.5/30 85 %	31.75/40 79 %					
22.5/25 90 %	22.5/30 75 %	23/30 77 %	35.5/40 89 %					
18.25/25 73 %	25.5/30 85 %	21/30 70 %	31.25/40 78 %					
22.75/25 91 %	24/30 80 %	25.25/30 84 %	36.75/40 92 %					
23/25 92 %	25/30 83 %	26.75/30 89 %	36.5/40 91 %					
20.75/25 83 %	24/30 80 %	24.25/30 81 %	29.25/40 73 %					
17.5/25 70 %	20.75/30 69 %	19.5/30 65 %	31.25/40 78 %					

Tabla 61. Progresión entre las evaluaciones del portafolio oral

Los cambios observados en el nivel universitario indican claramente que la función administrativa del portafolio oral constituye una estrategia eficaz para generar un espacio de reflexión, no solo en el aprendiz, sino también en las decisiones del docente que influyen en la selección de los instrumentos de evaluación, sus objetivos y contenidos. Tras los resultados obtenidos por los alumnos, se evalúa necesariamente la calidad de la formación (Hernández y Picó 2009: 107) y el profesor analiza su propia enseñanza. El portafolio oral ofrece, entonces, oportunidades para validar las estrategias pedagógicas empleadas y confirmar los medios susceptibles de mejorarlas.

Finalmente, entre los índices de variabilidad que confirman la pertinencia del portafolio oral encontramos la desviación estándar, es decir, la diferencia entre cada nota y la media, y la varianza que indica la frecuencia de las notas obtenidas y su distancia respecto a la media (Louis 2008: 159-162) (tabla 62).

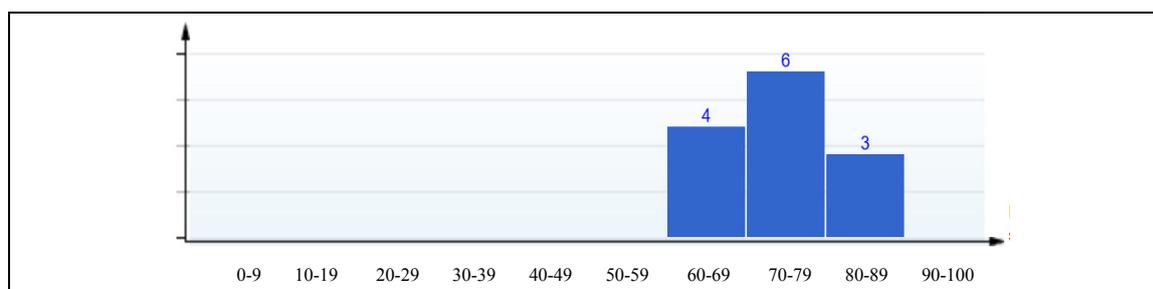


Tabla 62. Distribución de los resultados del portafolio oral

Según estos resultados, es posible entrever una de las dimensiones de la fiabilidad del portafolio oral al posibilitar una repartición equilibrada de las notas, lo que indica que la corrección se apoya en los criterios establecidos y que la decisión pretende ser lo más objetiva posible. Si, por ejemplo, la mayoría de las notas del grupo se situara entre 85 y 89 el profesor podría sacar dos conclusiones posibles: 1) es probable que el examen oral fuera demasiado fácil, pues casi todos los estudiantes han obtenido resultados muy satisfactorios; 2) quizá los criterios de corrección no fueran lo suficientemente precisos como para establecer una distinción clara entre las actuaciones satisfactorias y las sobresalientes. Los datos de la tabla 62 muestran que, entre los 13 alumnos del grupo, 4 obtuvieron notas pasables (entre el 60 % y el 69 %), 6 terminaron con resultados satisfactorios (entre 70 % y el 79 %) y 3 se destacaron con una calificación superior al 80 %, lo que confirma que el portafolio oral no conlleva a una concentración de los resultados y refleja la diversidad de los progresos realizados. Como se puede ver,

los índices de variabilidad procuran al docente datos útiles para evaluar el impacto de sus técnicas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de sus actividades evaluadoras. Paralelamente, la influencia del portafolio oral en el plano decisional no solo puede observarse en el docente. Pensamos que desde un punto de vista administrativo, la institución escolar podría considerarlo para establecer la tasa de rendimiento en cada curso que se ofrece, compaginar las estadísticas con el nivel de satisfacción de los usuarios y aportar modificaciones en el plano curricular si fuera necesario.

Para el estudiante el portafolio oral cumple una función didáctica, esto es una de las dimensiones de la evaluación que busca medir la progresión para fomentar un nivel más alto de autonomía entre los aprendices (Hernández y Picó 2009: 115). Esta característica del instrumento de medición se observa por las oportunidades de mejoramiento que se ofrecen al alumno, no solo gracias a la frecuencia de las herramientas de evaluación que lo componen, sino también mediante la retroalimentación que se proporciona en las hojas de corrección (cf. 7.1.4) y la información contenida en el portal de resultados (tablas 60 y 61). En este sentido, el portafolio oral suscita la reflexión en el alumno, indicándole de manera transparente los progresos que ha realizado en cada una de las etapas del curso, los objetivos a alcanzar entre cada examen, y los recursos a su disposición para poder observar cambios positivos a lo largo de la sesión. Además, para insistir en la introspección y animar la autocrítica constructiva entre los alumnos antes y después de cada actividad sumativa, hemos dedicado una parte del curso a la discusión informal en clase para proceder a la puesta en común de los recursos estratégicos más útiles a la hora de conversar en español. Aunque no hemos previsto un proceso de autoevaluación formal, estimamos que nuestro modelo de portafolio oral ha permitido guiar al alumno identificando de manera clara los aspectos más positivos y difíciles en un contexto de interacción oral. Gracias a la frecuencia del ejercicio evaluador, combinado con la retroacción sistemática después de cada prueba oral, hemos podido evaluar tanto el producto como el proceso en el plano de la dimensión interaccional. Precisaremos este aspecto de la evaluación más adelante (cf. 7.1.4.3).

En definitiva, estamos convencidos de que la implantación del portafolio oral en los cursos de español ha permitido un cambio significativo en el nivel de implicación de los estudiantes, en comparación con el modelo más tradicional que solíamos usar y que se basaba exclusivamente en las actividades orales formativas para preparar los dos

exámenes orales que se hacían en la mitad del semestre y al final del curso. Este modelo de medición ofrece, pues, una opción nueva –una alternativa ante los exámenes tradicionales (Bordón 2006b: 297)– que implica que el alumno converse más a menudo y vaya desarrollando sus estrategias conversacionales de manera continua.

Después de haber descrito las principales pruebas orales que componen la evaluación interaccional y el sistema empleado para compilar los resultados y arrojar luz en los progresos realizados, cabe precisar ahora qué criterios de corrección se emplearán en las guías de corrección, las dos últimas herramientas de evaluación que caracterizan nuestro modelo.

7.1.3 Selección de los criterios de corrección

Como quedó indicado en la sección precedente, el modelo interaccional prevé un sistema de evaluaciones combinadas, y se inscribe dentro de una concepción global y continua de la evaluación para certificar varias de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, a saber, las habilidades fonéticas, lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y argumentativas (Bordón 2000: 171). Se valora igualmente la utilización de los recursos estratégicos e interaccionales –saber escuchar, gestionar los turnos de palabra, entre varios otros elementos–. Además de la esfera interactiva, el enfoque interaccional posibilita también la evaluación de la calidad con la que el alumno realiza la tarea observando otras facetas de su trabajo, como la calidad del contenido, la pertinencia de la información, la organización de la presentación y la calidad del material usado. En otros términos, se trata de un modelo de evaluación completo, cuyos objetivos permiten certificar el conjunto de la competencia comunicativa a lo largo de la formación.

Para seleccionar los criterios de corrección que forman parte de los *quizzes* orales, y distinguirlos de los que se usan en los exámenes orales secuenciados, hemos revisado los criterios de evaluación y las habilidades interaccionales propuestos en los trabajos de Galaczi (2008), Consejo de Europa (2009), Ducasse (2009 y 2010), Ducasse y Brown (2009), May (2011) y Chiapello *et al.* (2013). Luego los hemos seleccionado y adaptado en función de nuestra realidad docente y los principios del enfoque interaccional, es decir, la concepción de la lengua, las características de la interacción oral, los tipos de intercambios orales alumno-alumno en un contexto de clase y las

especificidades de la conversación basada en la cooperación, entre otros aspectos (tabla 63).

	Quiz oral	Examen oral secuenciado
A1-A2	<ul style="list-style-type: none"> • estrategias de comunicación • cooperación y participación • escucha activa • claridad y fluidez • uso de las nuevas nociones • progreso 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> ○ claridad y fluidez ○ interacción ○ pronunciación y entonación • Lengua: <ul style="list-style-type: none"> ○ vocabulario ○ gramática • Presentación • Progreso
B1-B2	<ul style="list-style-type: none"> • estrategias de comunicación • cooperación • participación • escucha activa • claridad y fluidez • progreso 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> ○ claridad y fluidez ○ argumentación e interacción • Lengua: <ul style="list-style-type: none"> ○ vocabulario ○ gramática • Presentación • Progreso

Tabla 63. Criterios de corrección según el enfoque interaccional

Recordemos que las pruebas orales centradas en el desarrollo de la interacción oral han de posibilitar la evaluación de las estrategias de comunicación, la calidad de la participación y cooperación entre los estudiantes, la capacidad del alumno para la escucha activa durante la discusión, la claridad del mensaje y la fluidez con la que se desarrolla la conversación. Además, los criterios deben adecuarse al nivel del alumno. Por lo tanto, con los alumnos principiantes se evaluará el uso de las nociones estudiadas cuando la actividad oral sirva de ejercicio de síntesis, mientras que con los alumnos del nivel intermedio se comprobarán sus habilidades para expresar su opinión y argumentar. Por último, en ambos casos se insistirá en la evaluación del progreso entre cada prueba oral. En el caso de que se trate de un examen oral secuenciado, su estructura posibilita la valoración de otros aspectos de la competencia comunicativa, como la competencia lingüística, el componente fonético y la calidad de la presentación del alumno.

Puesto que la noción de transparencia no solo hace referencia a la difusión de los criterios de evaluación antes de que los alumnos realicen la prueba, sino que insiste también en la importancia de que el aprendiz entienda las exigencias contenidas en cada uno de dichos exámenes (Théberge 2006: 12), ha sido necesario definir cada una de las rúbricas que constituirían nuestras guías de corrección (cf. 7.1.4), así como sus

componentes específicos. En los *quizzes* orales de los niveles básicos las estrategias de comunicación suponen que el estudiante sabe usar correcta y eficazmente los MD, es decir, las expresiones que sirven para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones (cf. 4). Para eludir los obstáculos que puedan menoscabar el desarrollo del intercambio oral, el aprendiz debe mostrar que sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda, una confirmación o una precisión. Otras estrategias comunicativas eficientes que describen bien este criterio de corrección son el uso de sinónimos, la reformulación o simplificación de las frases, la descripción de una palabra y la autocorrección.

Esta dimensión se valora igualmente en el nivel intermedio, pero aunque se recurre al mismo criterio de corrección, las exigencias varían. En efecto, el alumno intermedio usará los MD no solo para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones, sino también para argumentar y debatir, ya que esta dimensión de la comunicación constituye uno de los principales objetivos que caracterizan este nivel de formación (Consejo de Europa 2002: 26). Dado que los alumnos tienen una experiencia más importante en los niveles B1 y B2 y que disponen de varios recursos comunicativos para compensar fallos comunicativos, la rúbrica consagrada a las estrategias de comunicación insiste más en la amplitud del repertorio conversacional en este nivel. Por tanto, se precisa que se busca observar cómo los estudiantes disponen de un repertorio variado que les permite expresar el acuerdo, el desacuerdo, la certeza, la duda, el escepticismo y la posibilidad, según el contexto de comunicación y el tema abordado. Además, es esencial en este nivel que sepan organizar su discurso, justificarse y contrastar sus ideas.

En cuanto a la cooperación y a la participación, los alumnos principiantes dependerán muy a menudo de las intervenciones del compañero de clase para solucionar varios de los problemas interactivos que se experimenten a lo largo de la conversación. Los estudiantes intermedios cuentan con una experiencia y un bagaje de conocimientos que hacen que sean más autónomos durante la realización de las pruebas orales. En consecuencia, en los niveles básicos la participación y la cooperación se evalúan de manera simultánea, dado que están interconectadas. Sin la colaboración del colega, es muy probable que el alumno no logre superar varios de los obstáculos en el plano interaccional y sin la implicación sostenida de su compañero de trabajo, el estudiante principiante no dispone de un repertorio léxico suficientemente elaborado para permitirle compensar y producir un monólogo improvisado. En los niveles B1 y B2 se valoran estas dos dimensiones de manera separada. De este modo, la participación, que

se define en el nivel básico como la capacidad para arriesgarse y mostrar iniciativa proponiendo nuevos temas y formulando varias preguntas presenta otra exigencia en el nivel intermedio: mostrar igualmente que el alumno es capaz de desarrollar sus ideas. Entonces, se matiza el criterio dedicado a la participación precisando que en el nivel básico corresponde a la implicación del aprendiz en el intercambio oral, mientras que en el nivel intermedio hace referencia a la calidad de las intervenciones del estudiante y a la creación sostenida del mensaje oral dialogado. En otros términos, en los niveles A1 y A2 la participación y la cooperación se consideran desde un punto de vista más general y ambas dimensiones permiten examinar la actuación del alumno de manera global.

Sin embargo, se precisa que la intervención en la conversación está determinada también por la capacidad para indicar su comprensión, verificar la comprensión de los miembros del equipo e interrumpirlos si es necesario. Como se puede ver, la participación y la cooperación no solo hacen referencia a la implicación del estudiante en la tarea interactiva, sino también a la habilidad con la que mantiene el contacto con su colega y negocia los turnos de palabra para garantizar el equilibrio comunicativo durante el ejercicio oral. En los alumnos del nivel intermedio se aportan matices importantes. En efecto, se especifica que la participación debe ser observable en cada una de las etapas de la conversación, es decir, tanto en la introducción y el desarrollo como en el cierre. Además, la implicación ya no se limita a atreverse a hablar, sino que se califica asimismo la calidad de la información que se aporta con miras a la construcción de un mensaje dialogado coherente. Si en el nivel básico se menciona la importancia de saber interrumpir a su colega de trabajo, es para evitar la conversación asimétrica o paralela e indicar que ambos alumnos son responsables de la obtención de un intercambio oral equilibrado. En el nivel intermedio se desea insistir más en la autenticidad de la discusión y se evalúa también la calidad de la gestión de los turnos de palabra, esto es la eficacia con la que el aprendiz logra interrumpir a su colega, conserva su turno y lo concede cuando es pertinente hacerlo. Por lo que atañe a la cooperación, en los niveles B1 y B2 la descripción de los componentes de esta habilidad oral muestra una exigencia más alta en comparación con los alumnos principiantes porque se señala que también es importante que el estudiante controle la atención de su compañero de clase de manera eficaz y que le indique que comparte o no su punto de vista. De este modo, el mantenimiento del contacto con el interlocutor presenta un desafío adicional para el aprendiz intermedio, lo cual corresponde con los objetivos de formación de su nivel (Consejo de Europa 2002: 26).

Otra dimensión de la interacción oral que se considera en los *quizzes* orales es la escucha activa, un concepto desarrollado por Ducasse (2009: 5 y 2010: 148). En nuestro modelo de evaluación definimos este criterio de corrección como la utilización adecuada de las expresiones estudiadas en clase –los MD– para mostrar su comprensión y aprobación durante la discusión, manifestar su interés en la conversación y considerar lo que dice el colega incluyendo ciertos elementos del mensaje del compañero en sus propias intervenciones. De manera general, la escucha activa se manifiesta por la comprensión del estudiante ante la recepción del mensaje producido por su colega, es decir, la pertinencia de su actuación y la lógica con la que reacciona a las aportaciones de su interlocutor.

Por su parte, la sección consagrada a la evaluación de la claridad y la fluidez hace referencia a la precisión con la que el estudiante usa las nociones lingüísticas estudiadas, de manera que los errores producidos no afecten el desarrollo de la conversación. Por tanto, este criterio indica que se procederá a la selección de los errores a lo largo del proceso de evaluación para aislar y cerciorar solo los que afecten la comprensión de los miembros del equipo, la fluidez de la discusión y el desarrollo del tema. La selección es fundamental en esta etapa de la evaluación porque es evidente que los intercambios orales de los estudiantes principiantes presentarán más pausas que los de los alumnos intermedios. Entonces, la fluidez tal y como se concibe en esta rúbrica no se define como la habilidad para expresarse como un locutor nativo. Se procede más bien a una evaluación selectiva del ritmo con el que se expresan en función de los objetivos de aprendizaje previstos por nivel. De este modo, no se espera que los alumnos puedan expresarse de manera continua y con cierta elocuencia a lo largo de la conversación. Muy al contrario, en los niveles básicos se insiste para que muestren más fluidez a la hora de proceder a la descripción personal y en los niveles B1 y B2 se valorará la habilidad con la que expresen, justifiquen y defiendan sus opiniones (Consejo de Europa 2002: 26). Consideramos que este método de evaluación selectivo es más coherente porque el estudiante dispone de todos los recursos para hacerlo de manera eficiente, puesto que forman parte integrante del currículo.

Finalmente, los dos últimos aspectos de la interacción oral en pareja que se evalúan en los *quizzes* orales son el uso de las nociones estudiadas y los progresos realizados. Al igual que en el caso de la fluidez, para medir la utilización apropiada de los nuevos conocimientos en un contexto de comunicación espontánea, se procede a la selección de los contenidos lingüísticos, dado que el objetivo del *quiz* oral no es evaluar

la competencia lingüística, sino más bien la interacción oral. Se trata de identificar los elementos léxicos, gramaticales, estratégicos y discursivos estudiados que son esenciales para abordar de manera eficaz y fluida el tema de discusión en el que se centra el *quiz* oral. A título indicativo, las nuevas nociones de la miniprueba oral del nivel B2, que implicaba mostrar su acuerdo y desacuerdo ante la lectura de un texto sobre la adicción al celular (cf. figura 12) correspondían con el léxico basado en la tecnología, los verbos como *gustar* y las expresiones de opinión, justificación y persuasión. Por lo que hace referencia a la rúbrica consagrada al progreso realizado entre cada uno de los *quizzes* orales, veremos en las secciones 7.1.4.1 y 7.1.4.2 que se evalúa a partir de los objetivos proporcionados al alumno mediante la ficha de resultados. Si, por ejemplo, en el *quiz* oral 3 el estudiante logra mejorar varios de los aspectos que le hemos señalado tras la retroacción del *quiz* oral 2, obtendrá una nota satisfactoria en la categoría consagrada a los progresos. Pensamos que este criterio, al igual que la evaluación del componente estratégico muestra bien cómo la evaluación interaccional insiste en la dimensión didáctica del examen, pues ilustra cómo se valora el proceso con el que el alumno alcanza los objetivos establecidos.

En cuanto a los criterios de corrección empleados en los exámenes orales secuenciados, dado que el objetivo de este instrumento de evaluación difiere del de los *quizzes* orales no se considerarán las mismas dimensiones de la competencia oral. En efecto, la secuenciación del examen oral parcial y final favorece una apreciación mucho más global del trabajo realizado por el alumno y la estructura de las distintas pruebas que lo componen facilita la tarea del docente, lo que posibilita que se consideren seis criterios de corrección, sin afectar la fiabilidad de los resultados. De ahí la presencia de la competencia lingüística combinada con elementos interactivos organizados en función de cuatro categorías para valorar distintas esferas de la competencia comunicativa: 1) la comunicación, 2) la lengua, 3) la presentación oral realizada por el estudiante y 4) el progreso. En el primer plano consagrado a la dimensión comunicativa, se evalúan la claridad, la fluidez, la interacción oral, la pronunciación y la entonación. Se yuxtaponen los dos primeros elementos para proceder a una evaluación más sistemática que consiste en realizar una valoración global de la claridad del mensaje en general y el ritmo con el que el alumno se expresa a lo largo del examen. En la sección dedicada a la interacción se sintetizan los elementos presentes en los *quizzes* orales. El objetivo es obtener una apreciación global de la habilidad con la que logra utilizar correcta y frecuentemente los MD para evitar estructuras complejas y simplificar la

organización de sus ideas. Se considera también si participa de manera activa en la discusión, si colabora y escucha a su colega. En el nivel intermedio se precisa que es importante que el estudiante sepa argumentar y, por tanto, la rúbrica consagrada a la evaluación de las habilidades conversacionales se llama *argumentación e interacción*. Además de controlar los aspectos interaccionales previstos en los niveles básicos, los estudiantes del nivel intermedio deben ser capaces de desarrollar y organizar sus ideas y debatir.

En el plano fonético se indica, en el nivel inicial (A1), que la pronunciación hace referencia a la idoneidad del alumno en la reproducción de los sonidos básicos que caracterizan la lengua española. Se insiste, por tanto, en el contraste de los sonidos producidos por las letras *r* y *rr*, *g* y *j*, *s* y *z*, *l* y *ll*, *n* y *ñ*, *c* y *ch*. Se precisa igualmente que es importante que el alumno no aspire la letra *h* como en inglés, un error frecuente entre los estudiantes plurilingües de la región metropolitana de Montreal. Se anticipan también las dificultades de los estudiantes francófonos para quienes es normal no pronunciar todas las letras por la influencia de las letras mudas del francés en posición final. Les recordamos, entonces, que las letras *e*, *s* y *t* no varían en el plano fonético y siempre se pronuncian en español. Finalmente, para asegurar la comprensión del estudiante se define la entonación como el respeto de la sílaba fuerte, según se trate de una palabra aguda, llana, esdrújula o sobreesdrújula.

Por su parte, el estudiante del nivel A2 deberá mostrar un mayor control de los elementos fonéticos mencionados en la primera etapa de la formación, pero asimismo se aumentará el nivel de dificultad precisando una serie de exigencias características del objetivo comunicativo del usuario básico: la descripción de experiencias pasadas. Por tanto, se indicará que la entonación hace también referencia al respeto de los verbos que caracterizan los tiempos de la narración. Ya se trate de alumnos francófonos, anglófonos o plurilingües, nuestra experiencia docente nos permite afirmar que en general la acentuación de los verbos del pasado presenta un obstáculo para la conversación porque es frecuente que los alumnos no distingan la entonación de ciertas palabras bidireccionales en el plano semántico, como *hacia* y *hacía*, *trabajo* y *trabajó*, *hable* y *hablé*. Por último, es importante mencionar que hemos decidido no evaluar la dimensión fonética entre los estudiantes del nivel intermedio porque estos elementos ya no forman parte de los objetivos comunicativos del currículo en los cursos de los niveles B1 y B2. De este modo, a lo largo de las 15 semanas de la formación es posible insistir en otros componentes que presentan un desafío mayor en el plano de la

conversación, como la argumentación. Puesto que no se enseñan dichos contenidos de manera explícita y que se corrigen más bien a lo largo del curso de manera informal durante las actividades formativas no parecía apropiado que formaran parte de las finalidades de los exámenes orales por cuestiones de coherencia. Además, creemos que al perseguir un objetivo interaccional la importancia reside en la inteligibilidad del mensaje y en la calidad del intercambio oral. La selección de los objetivos y de los contenidos del examen oral constituye un reto en el plano curricular, pero pretende también guiar al alumno para que su atención se concentre en la creación del mensaje y en la cooperación conversacional, dos características esenciales de la competencia interaccional (Jacoby y Ochs 1995: 177, McNamara *et al.* 2002: 223, Duchêne 2007: 95).

Entre los criterios de corrección encaminados a medir la transferencia de los conocimientos lingüísticos, hemos limitado la evaluación a dos grandes categorías –los contenidos léxicos y gramaticales– para asegurar la sistematicidad del proceso de corrección, garantizar la fiabilidad de los resultados y permitir al alumno concentrarse en elementos muy precisos, tanto en la fase de preparación antes del examen como durante su realización. Además, para conceder un alto nivel de transparencia al proceso evaluativo, hemos procurado evitar emplear términos técnicos frecuentemente usados en el ámbito de la lingüística, la adquisición de lenguas y la didáctica de LE. Ya se trate del nivel básico o intermedio, privilegiamos un lenguaje sencillo para que todo el proceso de evaluación se realice en español, tanto a la hora de proporcionar las instrucciones a los alumnos, como para explicar los criterios de corrección empleados, realizar el examen y dar la retroacción. Por tanto, en vez de centrarse en una terminología compleja desde el punto de vista del alumno, como por ejemplo *alcance léxico*, *corrección gramatical*, *adecuación* y *coherencia*, entre otros criterios recomendados por el Consejo de Europa (2002: 32 y 2009: 144), la categoría consagrada a la competencia lingüística se fundamenta en dos elementos generales en nuestros exámenes orales: 1) el vocabulario y 2) la gramática. Además, se prevén una serie de ejemplos y breves descripciones para ilustrar las exigencias en cada una de estas dos categorías evaluativas y así facilitar la comprensión del estudiante. El objetivo es indicarle que en el plano léxico, durante la realización de los exámenes orales de los niveles básicos, es frecuente que los alumnos experimenten dificultades en el uso de las nociones léxicas que han aprendido. En efecto, es común que no empleen correctamente las palabras y que el significado no se adecúe al contexto comunicativo. Un ejemplo pertinente y lúdico para

mostrar el tipo de errores cometidos en el nivel A1 es la confusión entre las palabras *novio* y *sobrino*. La primera se traduce al francés por *copain* o *fiancé*, mientras que la segunda significa *neveu*. Es común que los estudiantes confundan los términos *neveu* y *novio* y digan que tienen tres novios a la hora de hablar de su familia. La dimensión léxica hace referencia igualmente a la variedad del repertorio léxico y, en este sentido, es importante sensibilizar a los estudiantes para que varíen los verbos que empleen y usen diferentes sinónimos para evitar la repetición. Otro aspecto importante para la evaluación de la competencia léxica es la corrección. Para simplificar la definición de este término hemos optado por la expresión *precisión*, con el fin de mostrar que el objetivo del alumno principiante es evitar cometer errores morfológicos al emplear los contenidos léxicos estudiados, mientras que en el nivel intermedio se exige que seleccione las expresiones que describan sus ideas de manera clara y concisa. Otro elemento que se evalúa en esta misma rúbrica es la frecuencia con la que el alumno emplea las nuevas nociones léxicas que ha adquirido, para garantizar que las integre a su nuevo bagaje de conocimientos y las considere tanto en la fase de preparación del examen como durante su administración. Consideramos que de este modo se ampliará el repertorio léxico de manera progresiva a lo largo de la formación. Lo contrario sería que el alumno se limitara a usar expresiones básicas, demasiado generales y repetitivas. En este caso, le recomendaríamos enriquecer sus conocimientos léxicos consultando más el diccionario u otros recursos puestos a su disposición en clase.

Siempre con el fin de garantizar la transparencia del proceso de evaluación y facilitar la comprensión de los criterios de corrección empleados en el examen oral secuenciado, se recurre a una terminología sencilla para definir la gramática, el segundo criterio que comprende la competencia lingüística. En cada uno de los niveles se indican las nociones gramaticales estudiadas en clase que consideramos esenciales para el alcance de la competencia lingüística, según la etapa de la formación en la que se encuentre el alumno. Con los estudiantes del nivel A1 se menciona que a la hora de mostrar sus habilidades orales deben controlar el género y el número de las palabras que emplean, la conjugación de los verbos y su concordancia con el sujeto de la frase. Es necesario que sepan organizar los elementos de la frase usando los artículos y pronombres apropiados. En cuanto a la sintaxis se ilustran las exigencias haciendo referencia a la claridad del mensaje y proporcionando ejemplos para mostrar los errores más frecuentes, que hemos observado entre los estudiantes francófonos a la hora de estructurar las oraciones: la posición de la negación (*es no difícil*), la expresión de la

hora (*llego al colegio son las once*) y la estructura anglófona a la hora de utilizar los adjetivos (*mi preferido curso*). Finalmente, indicamos que es importante que el alumno emplee las nociones gramaticales estudiadas y evite hacer referencia a estructuras complejas que forman parte de los objetivos de los niveles intermedios y superiores. Usamos las mismas estrategias para facilitar la comprensión de los alumnos del nivel A2. La diferencia reside en la presencia de los tiempos verbales, uno de los objetivos de este nivel, y la referencia a ciertos contrastes y categorías de verbos problemáticos entre los estudiantes francófonos, como el empleo de *ser* y *estar*, *tener* y *haber*, los verbos como *gustar* y las construcciones pronominales y reflexivas.

Durante la fase de exposición oral los estudiantes tienen la oportunidad de mostrar la calidad de su presentación oral. Las exigencias que caracterizan este criterio de corrección señalan que no es posible leer el texto que se ha preparado. Además, es importante respetar el horario del examen⁶⁰, la duración y el tema establecido. El alumno debe mostrar una buena organización, lo que se traduce normalmente por una fluidez evidente. Se pide también que los estudiantes principiantes presenten el tema con cierto entusiasmo y dinamismo, a pesar del estrés y los obstáculos comunicativos, mientras que para los alumnos más experimentados se evalúa la calidad de sus argumentos. Finalmente, puesto que el apoyo visual cumple una función importante en la ansiedad relacionada con las pruebas orales, se exige que los estudiantes lleguen a clase con el material previsto y que se aseguren de su calidad. Para terminar, como en el caso de los *quizzes* orales el último criterio que se valora es el progreso entre el examen oral 1 y el examen oral final.

Además de garantizar la transparencia del proceso de corrección y la fiabilidad de la calificación, nuestro objetivo al definir esos criterios de corrección es remediar dos de las principales dificultades encontradas en las escalas de descriptores: no propician una retroalimentación fácil de entender (Escobar y Nussbaum 2002: 47) y, en el nivel de la dimensión afectiva, insisten demasiado en las carencias de los alumnos (Sánchez Iglesias 2011: 91-92). Al considerar el nivel del alumno, tanto en el plano de la terminología empleada en nuestros instrumentos de evaluación como en el nivel de las exigencias en relación con los objetivos de aprendizaje, nuestros criterios respetan los conceptos teóricos que rigen el enfoque interaccional, las especificidades de la

⁶⁰ Las citas de 10 minutos implican una puntualidad ejemplar por parte de los grupos de estudiantes numerosos.

interacción oral, los componentes de la competencia comunicativa global y distintos indicadores de calidad esenciales, como la coherencia, la transparencia, la sistematicidad, la flexibilidad y la selectividad.

En la próxima sección se explicará cómo llevar los criterios de corrección al aula respetando los criterios de calidad en el ámbito de la evaluación. Para ello, presentaremos las guías de corrección, cuya función es proporcionar una retroacción de calidad para garantizar la progresión constante en el alumno.

7.1.4 Guías de corrección y retroalimentación

Según Côté (2014: 11-14, 2015: 10), cada tipo de parrilla de corrección presenta ventajas e inconvenientes, ya se trate de la lista de verificación, la escala de descriptores o la escala de apreciación, esto es la ilustración de la calidad de la actuación del alumno mediante un valor gráfico, alfabético o numérico asociado a cada uno de los criterios de corrección presente en la guía de corrección (Côté 2014: 12). Ante la imposibilidad de evaluar competencias mediante listas de verificación y frente a la subjetividad que supone el uso de escalas de apreciación, la autora afirma que los especialistas en el ámbito de la evaluación recomiendan recurrir a la escala de descriptores por la fiabilidad de los resultados que permite obtener (Côté 2014: 12 y 14). Sin embargo, estimamos que este tipo de instrumento de medición plantea un problema serio en el plano de la transparencia para los estudiantes del perfil lenguas modernas, pues muy a menudo resulta imposible formular dichos descriptores mediante términos sencillos que el alumno entienda, y orientarlos de manera que propongan comentarios constructivos que susciten la reflexión y el mejoramiento constantes. Si este tipo de parrilla de corrección puede ser muy útil en ciertas disciplinas, como en el caso de una formación en readaptación física, ciencias humanas o filosofía (Côté 2014: 34, 97 y 101) consideramos que para la clase de ELE presentan limitaciones importantes para que formen parte de nuestro modelo de evaluación.

El objetivo de esta sección es, entonces, superar las dificultades que supone el empleo de escalas de descriptores proponiendo dos planillas de corrección –la guía de resultados y la guía de observación– encaminadas a enmarcar el proceso de calificación basado en la evaluación analítica y criteriada, es decir, la toma de decisión tras la valoración de diferentes dimensiones de la competencia oral apoyada en una serie de criterios de corrección. Veremos que aunque se trata de parrillas híbridas (Côté 2014:

36), que se sitúan entre la lista de verificación y la escala de apreciación, es posible limitar la subjetividad de la corrección y la variación de los resultados (cf. 8.4). En un contexto de prácticas evaluativas basadas en un enfoque por competencias y cuya función es medir tanto el producto como el proceso, sería ilusorio pensar que es posible alcanzar un grado de objetividad absoluto (Bachman 1990: 30-36, Côté 2014: 7). Por tanto, consideramos que la fiabilidad del instrumento de evaluación es tan importante como su flexibilidad y su capacidad para adaptarse en función del contexto pedagógico, lo que constituye otra de las ventajas que caracteriza la guía de resultados, entre varios otros indicadores de calidad que presentaremos a continuación.

7.1.4.1 La guía de resultados

La primera parrilla de corrección que analizaremos es la guía de resultados, que se define como un "informe" (Ainciburu 2006: 179) fundamentado en la descripción detallada⁶¹ de cada uno de los criterios de corrección que lo componen, y en los elementos de la lengua susceptibles de generar dificultades tanto en el nivel lingüístico como interaccional. Las figuras 27-29 presentan ejemplos de guía de resultados que hemos empleado en los *quizzes* orales y las figuras 30-34 de los exámenes orales secuenciados de los niveles A1, A2 y B2.

Como presentamos en 7.1.3 los criterios de corrección usados en los *quizzes* orales valoran la presencia de las estrategias de comunicación, la calidad de la cooperación entre los alumnos, la participación de los miembros del equipo, la escucha activa, la claridad y la fluidez del mensaje y el progreso realizado. La diferencia entre los niveles básicos e intermedios se sitúa en el hecho de que en los cursos de nivel B1 y B2 no se evalúa el uso de las nuevas nociones para insistir más en la competencia pragmática, especialmente en la dimensión discursiva. En cuanto a los exámenes orales secuenciados se miden la calidad de la comunicación, el uso de la lengua, la

⁶¹ Para asegurar la comprensión del alumno se ha privilegiado una terminología sencilla, de modo que toda la etapa de retroacción se realice en la lengua meta. No obstante, en los niveles A1 y A2 se han traducido al francés ciertas expresiones que no forman parte de las nociones estudiadas en el curso como, *ayuda, se arriesga, alumno y desarrollo de la discusión*. Pensamos que no solo podrían complicar la lectura de los comentarios, sino que también son elementos importantes para aprender a interactuar en español y comprender la función esencial que cumple la noción de colaboración en el proceso conversacional. Otro aspecto de la terminología empleada que cabe precisar es el hecho de haber seguido las convenciones de los manuales de ELE usados en la región metropolitana de Montreal. A modo de ejemplo, al hacer referencia al presente continuo la guía de corrección opta por la expresión "*estar + gerundio*", puesto que así aparece en varios de los libros de texto, como *Aula internacional 2* (Corpas *et al.* 2013), *Gente hoy 1* (Martín Peris y Sans Baulenas 2013) y *Nuevo Español en Marcha 1* (Castro Viúdez *et al.* 2014).

presentación y el progreso. Más precisamente, se consideran aspectos como la claridad y la fluidez, la interacción, la pronunciación y la entonación, el vocabulario y la gramática, la calidad del trabajo y el mejoramiento. En los niveles más avanzados no se califica la pronunciación ni la entonación para insistir más en la argumentación y en la interacción.

Español 1 (A1) – Quiz oral #1 (3 %)		Estudiante: _____				
/ 25						
Estrategias de comunicación	/5	Excelente 5 -4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3 -2.5	Insuficiente 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<input type="checkbox"/> El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones; <input type="checkbox"/> sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (<i>aide</i>), una confirmación o una precisión; <input type="checkbox"/> para evitar estructuras difíciles el alumno (<i>élève</i>): <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> reformula o simplifica la frase; <input type="checkbox"/> describe la palabra; <input type="checkbox"/> se autocorrige; <input type="checkbox"/> utiliza sinónimos. 						
Cooperación y participación	/5	Excelente 5 -4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3 -2.5	Insuficiente 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<input type="checkbox"/> El estudiante se arriesga (<i>se risque</i>), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas; <input type="checkbox"/> colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega; <input type="checkbox"/> interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.						
Escucha activa	/5	Excelente 5 -4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3 -2.5	Insuficiente 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<input type="checkbox"/> El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación; <input type="checkbox"/> sabe manifestar su interés en la conversación; <input type="checkbox"/> considera lo que (<i>ce que</i>) le dice el colega; <input type="checkbox"/> sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión.						
Claridad y fluidez	/5	Excelente 5 -4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3 -2.5	Insuficiente 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<input type="checkbox"/> En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (<i>déroulement</i>) de la discusión. <input type="checkbox"/> El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.						
Uso de las nociones estudiadas	/5	Excelente 5 -4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3 -2.5	Insuficiente 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<input type="checkbox"/> Las palabras interrogativas. <input type="checkbox"/> Los verbos del presente de indicativo. <input type="checkbox"/> El vocabulario para presentarse.						
⇒ Tus objetivos para el próximo quiz oral						

Figura 27. Guía de resultados – *Quizzes* orales (A1)

Español 2 (A2) – Quiz oral #1 (3 %)

Estudiante: _____

/ 25**Estrategias de comunicación****/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones;
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (*aide*), una confirmación o una precisión;
- para evitar estructuras difíciles el alumno:
 - reformula o simplifica la frase;
 - describe la palabra;
 - se autocorrige;
 - utiliza sinónimos.

Cooperación y participación**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- El estudiante se arriesga (*se risque*), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas;
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega;
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

Escucha activa**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación;
- sabe manifestar su interés en la conversación;
- considera lo que le dice el colega;
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión.

Claridad y fluidez**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (*déroulement*) de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Uso de las nociones estudiadas**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- Los verbos como *gustar*.
- Los verbos más frecuentes del presente (1ª y 2ª persona).
- Las expresiones para conversar en español: dar tu opinión, mostrar tu comprensión y tu interés.

⇒ **Tus objetivos para el próximo quiz oral**
Figura 28. Guía de resultados – *Quizzes* orales (A2)

Español 4 (B2) – Quiz oral #1 (3 %)

Estudiante: _____

/ 30**Estrategias de comunicación****/10**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
10 - 9	8	7	6	5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación, expresar sus opiniones, argumentar y debatir;
- dispone de un repertorio variado que le permite expresar acuerdo, desacuerdo, certeza, duda, escepticismo y posibilidad;
- sabe usar diferentes expresiones para organizar sus ideas, justificarse y contrastar sus ideas;
- usa recursos para reducir la frecuencia de los silencios y la duración de las pausas;
- para evitar estructuras difíciles el alumno es capaz de:
 - reformular o simplificar la frase;
 - describir la palabra;
 - autocorregirse;
 - utilizar sinónimos.

Participación**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- El estudiante participa de manera activa en la discusión, desarrolla sus ideas, y muestra iniciativa proponiendo nuevos temas y haciendo preguntas;
- interviene en la discusión de manera eficaz: inicio, desarrollo y final;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación;
- logra interrumpir a su colega, conservar su turno de palabra y concederlo cuando es pertinente hacerlo.

Cooperación**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- El alumno colabora con su colega: lo ayuda, le hace preguntas y le indica que comparte o no su punto de vista;
- indica a su colega que necesita ayuda, una confirmación o una precisión;
- verifica la comprensión de su colega y controla su atención de manera eficaz.

Escucha activa**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- El alumno demuestra su comprensión y aprobación usando las expresiones estudiadas en clase;
- manifiesta su interés en la conversación usando las expresiones estudiadas en clase;
- considera lo que le dice el colega y sus intervenciones son pertinentes.

Claridad y fluidez**/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3 -2.5	2 -1.5 -1 -0.5 -0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Tus objetivos para la próxima actividad oral
Figura 29. Guía de resultados – *Quizzes* orales (B2)

Español 1 (A1)-Examen oral #1 (10 %)		Estudiante: _____				
						/ 35
COMUNICACIÓN						
Claridad y fluidez	/ 5	Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<ul style="list-style-type: none"> El mensaje es claro. El estudiante se expresa con un buen ritmo. 						
Interacción	/ 10	Excelente 10-9	Muy bien 8	Bien 7	Pasable 6	Insuficiente 5-4-3-2-1-0
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación. El estudiante participa de manera activa en la discusión y colabora con su colega. El estudiante evita estructuras difíciles y simplifica la organización de sus ideas. El estudiante escucha a su colega. 						
Pronunciación y entonación	/5	Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<ul style="list-style-type: none"> Principales sonidos: R/RR, G/J, S/Z, L/LL, N/Ñ, H, C/CH. Sílaba fuerte: <i>profesor</i> / <i>profesora</i> / <i>médico</i>. El estudiante pronuncia todas las letras, como la E, la S y la T. 						
LENGUA						
Vocabulario	/ 5	Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<ul style="list-style-type: none"> USO: <i>Tengo tres nevíes.</i> Repetición: <i>Variar los verbos / Utilizar sinónimos.</i> Precisión: <i>Tengo sies cursos.</i> Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase. El estudiante debe utilizar más el diccionario. 						
Gramática	/ 5	Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<ul style="list-style-type: none"> Masculino / Femenino / Singular / Plural. Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (<i>Mi hermano tenge 24 años</i>). Artículos (<i>el, la, un, una...</i>) y Pronombres: <i>Me / Mi / Yo...</i> Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase. Estructura de las frases: <i>Llego son las once / Mi preferido curso.</i> Frases negativas: <i>Es no difícil.</i> Claridad. 						
PRESENTACIÓN	/ 5	Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0
<ul style="list-style-type: none"> No leer el texto. Respetar el horario, la duración de las actividades y el tema. Organización. Dinamismo. Calidad del material. 						
<p style="text-align: center;"><i>Tus objetivos para el próximo examen oral</i></p>						

Figura 30. Guía de resultados – Examen oral secuenciado 1 (A1)

Español 1 (A1) -Examen oral #2 (15 %)		Estudiante: _____				
						/ 40
COMUNICACIÓN						
Claridad y fluidez	/ 5	Excelente 5-4,5	Muy bien 4	Bien 3,5	Pasable 3	Insuficiente 2,5 - 2 -1,5 -1 -0,5 -0
<ul style="list-style-type: none"> El mensaje es claro. El estudiante se expresa con un buen ritmo. 						
Interacción	/ 10	Excelente 10-9	Muy bien 8	Bien 7	Pasable 6	Insuficiente 5-4-3-2-1-0
<ul style="list-style-type: none"> El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación. El estudiante participa de manera activa en la discusión y colabora con su colega. El estudiante evita estructuras difíciles y simplifica la organización de sus ideas. El estudiante escucha a su colega. 						
Pronunciación y entonación	/5	Excelente 5-4,5	Muy bien 4	Bien 3,5	Pasable 3	Insuficiente 2,5 - 2 -1,5 -1 -0,5 -0
<ul style="list-style-type: none"> Principales sonidos: R/RR, G/J, S/Z, L/LL, N/Ñ, H, C/CH. Sílaba fuerte: <i>profesor</i> / <i>profesora</i> / <i>médico</i>. El estudiante pronuncia todas las letras, como la E, la S y la T. 						
LENGUA						
Vocabulario	/ 5	Excelente 5-4,5	Muy bien 4	Bien 3,5	Pasable 3	Insuficiente 2,5 - 2 -1,5 -1 -0,5 -0
<ul style="list-style-type: none"> Uso: Tengo tres novias. Repetición: Variar los verbos / Utilizar sinónimos. Precisión: Tengo sies cursos. Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase. El estudiante debe utilizar más el diccionario. 						
Gramática	/ 5	Excelente 5-4,5	Muy bien 4	Bien 3,5	Pasable 3	Insuficiente 2,5 - 2 -1,5 -1 -0,5 -0
<ul style="list-style-type: none"> Masculino / Femenino / Singular / Plural. Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (<i>Mi hermano tenge 24 años</i>). Artículos (<i>el, la, un, una...</i>) y Pronombres: <i>Me / Mi / Yo...</i> Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase. Estructura de las frases: <i>Llego son las once / Mi preferido curso.</i> Frases negativas: <i>Es no difícil.</i> Claridad. 						
PRESENTACIÓN	/ 5	Excelente 5-4,5	Muy bien 4	Bien 3,5	Pasable 3	Insuficiente 2,5 - 2 -1,5 -1 -0,5 -0
<ul style="list-style-type: none"> No leer el texto. Respetar el horario, la duración de las actividades y el tema. Organización. Dinamismo. Calidad del material. 						
PROGRESO	/ 5	Excelente 5-4,5	Muy bien 4	Bien 3,5	Pasable 3	Insuficiente 2,5 - 2 -1,5 -1 -0,5 -0

Figura 31. Guía de resultados – Examen oral secuenciado 2 (A1)

COMUNICACIÓN

Claridad y fluidez / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan la comprensión o la discusión;
- el estudiante utiliza correctamente las nociones estudiadas y la estructura de las frases es fácil de entender;
- evita estructuras difíciles y se expresa de manera eficaz;
- en general el estudiante se expresa con un buen ritmo para su nivel.

Interacción / 10 Excelente 10-9 Muy bien 8 Bien 7 Pasable 6 Insuficiente 5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación, expresar sus opiniones y organizar sus ideas;
- participa de manera activa en la discusión: hace preguntas, propone nuevos temas y colabora con su colega;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación, sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión;
- escucha a su colega, considera lo que le dice, demuestra su comprensión y aprobación.

Pronunciación y entonación / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0

- Sonidos difíciles de pronunciar: R/RR, G/J, S/Z, L/LL, N/Ñ, H, C/CH;
- el estudiante pronuncia todas las letras;
- en general respeta la sílaba fuerte de las palabras;
- debe revisar la entonación en pasado.

LENGUA

Vocabulario / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0

- Buen uso de las palabras según el contexto.
- Repetición: el estudiante varía los verbos y utiliza sinónimos.
- Precisión: el alumno no comete errores al usar el vocabulario.
- Utilización frecuente, pertinente y adecuada de las nociones que hemos estudiado en clase.
- El estudiante debe enriquecer su vocabulario consultando el diccionario.

Gramática / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0

- Masculino / Femenino / Singular / Plural.
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (*El profesor ~~dije~~...*).
- Ser y Estar / Verbos como *gustar* / Verbos reflexivos / Tener y Haber.
- Tiempos verbales: presente y pasado / indefinido e imperfecto / futuro / estar + gerundio.
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase.
- Estructura de las frases: *Es un nacional de deporte.*
- Frases negativas: *Es ~~no~~ difícil.*
- Claridad.

PRESENTACIÓN / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0

- Calidad del examen en general.
- El alumno no leyó su texto y habló durante 5 minutos.
- Respeto evidente del tema y de las consignas.
- Calidad de la organización y del material (ayuda memoria o tarjeta con 20 palabras y foto).

PROGRESO / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0

Figura 32. Guía de resultados – Examen oral secuenciado (A2)

/ 30

COMUNICACIÓN

Claridad y fluidez / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan la comprensión o la discusión;
- el estudiante utiliza correctamente las nociones que estudiamos;
- maximiza su repertorio lingüístico y se expresa de manera eficaz;
- se expresa con un buen ritmo.

Argumentación e Interacción / 10 Excelente 10-9 Muy bien 8 Bien 7 Pasable 6 Insuficiente 5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación, expresar sus opiniones, argumentar, debatir y organizar sus ideas;
- participa de manera activa en la discusión y colabora con su colega;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación y desarrolla sus ideas;
- escucha a su colega, considera lo que le dice, demuestra su comprensión y aprobación.

LENGUA

Vocabulario / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Buen uso de las palabras según el contexto.
- Repetición: el estudiante varía los verbos y utiliza sinónimos.
- Precisión: el alumno no comete errores al usar el vocabulario.
- Utilización frecuente, pertinente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase.
- El estudiante debe enriquecer su vocabulario consultando el diccionario.

Gramática / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Masculino / Femenino / Singular / Plural.
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (*El profesor ~~dice~~ dice*).
- Ser y Estar / Verbos como gustar / Verbos reflexivos / Tener y Haber.
- Tiempos verbales: presente y pasado / indefinido e imperfecto / futuro y condicional.
- Uso adecuado del presente de subjuntivo.
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase.
- Estructura de las frases: *Es un nacional de deporte*.
- Frases negativas: *Es no difícil*.
- Claridad.

PRESENTACIÓN / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Calidad de la presentación en general.
- Calidad de los argumentos.
- El alumno no leyó su texto.
- Habló durante 5 minutos.
- Respetó el tema y las consignas.
- Organización y preparación (ayuda memoria o tarjeta con 20 palabras).

Tus objetivos para el oral final

Figura 33. Guía de resultados – Examen oral secuenciado 1 (B2)

/ 35

COMUNICACIÓN

Claridad y fluidez / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan la comprensión o la discusión;
- el estudiante utiliza correctamente las nociones que estudiamos;
- maximiza su repertorio lingüístico y se expresa de manera eficaz;
- se expresa con un buen ritmo.

Argumentación e Interacción / 10 Excelente 10 - 9 Muy bien 8 Bien 7 Pasable 6 Insuficiente 5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación, expresar sus opiniones, argumentar, debatir y organizar sus ideas;
- participa de manera activa en la discusión y colabora con su colega;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación y desarrolla sus ideas;
- escucha a su colega, considera lo que le dice, demuestra su comprensión y aprobación.

LENGUA

Vocabulario / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Buen uso de las palabras según el contexto.
- Repetición: el estudiante varía los verbos y utiliza sinónimos.
- Precisión: el alumno no comete errores al usar el vocabulario.
- Utilización frecuente, pertinente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase.
- El estudiante debe enriquecer su vocabulario consultando el diccionario.

Gramática / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Masculino / Femenino / Singular / Plural.
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (*El profesor dijo...*).
- Ser y Estar / Verbos como gustar / Verbos reflexivos / Tener y Haber.
- Tiempos verbales: presente y pasado / indefinido e imperfecto / futuro y condicional.
- Uso adecuado del presente de subjuntivo y del imperfecto de subjuntivo.
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase.
- Estructura de las frases: *Es un nacional de sports.*
- Frases negativas: *Es no difícil.*
- Claridad.

PRESENTACIÓN / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Calidad de la presentación en general.
- Calidad de los argumentos.
- El alumno no leyó su texto.
- Habló durante 5 minutos.
- Respetó el tema y las consignas.
- Organización y preparación (ayuda memoria o tarjeta con 20 palabras).

PROGRESO / 5 Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3 Insuficiente 2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

Figura 34. Guía de resultados – Examen oral secuenciado 2 (B2)

Esta manera de proceder dista considerablemente del enfoque centrado en escalas de descriptores, pues se inscribe más bien en una concepción curricular y pedagógica, cuyo punto de partida es la realidad del aula. De manera más precisa, se trata de una herramienta flexible que el docente puede adaptar según la realidad de su grupo y sus propias exigencias. A modo de ejemplo, podría decidir aumentar la ponderación prevista para el progreso, modificar la descripción de los elementos fonéticos o precisar que los puntos dedicados a la evaluación de la presentación oral considerarán igualmente la creatividad con la que se aborde el tema. Si nosotros hemos previsto aumentar el nivel de dificultad entre las actividades preparatorias –los *quizzes* orales– y los exámenes orales indicando que la calificación 2.5 corresponde al descriptor *pasable* en las actividades capacitadores y a la apreciación *insuficiente* en las pruebas parciales y finales, otro profesor podría preferir uniformizar las exigencias a lo largo del proceso evaluador, según las características de sus alumnos. La flexibilidad de este instrumento de medición nos fue particularmente útil en el contexto del Collège Rosemont donde casi la mitad del grupo estaba compuesta por hablantes de herencia. Fue entonces posible adaptar los criterios, su descripción y ponderación ante la heterogeneidad particular de la clase y hacer que el proceso de evaluación se adecuara más a las necesidades de los estudiantes. Además, no fue difícil aportar esas modificaciones, lo que no habría sido el caso si hubiéramos trabajado a partir de una escala de descriptores por la complejidad que caracteriza la redacción de los comportamientos observables y la leve diferencia que distingue cada uno de los niveles de la rúbrica. A pesar de que la guía de resultados constituya un recurso evaluativo flexible, hemos redactado los componentes de los criterios de corrección después de un largo período de observación basado en nuestra propia experiencia docente y tras haber revisado numerosos trabajos especializados, lo que ha conllevado a la definición del enfoque interaccional. En este sentido, recomendamos no cambiar de manera significativa los elementos presentes en el documento, para el contexto quebequense, porque reflejan el perfil conversacional de los estudiantes colegiales y universitarios de la región de Montreal. No obstante, es posible pensar que un docente que dicte clases de alemán en Europa, por ejemplo, podrá inspirarse de nuestro modelo de evaluación y ajustarlo a su realidad pedagógica y en función de sus propios objetivos de aprendizaje.

Además de su carácter flexible, otra de las ventajas que caracteriza la guía de resultados es que al basarse en los errores típicos cometidos por los alumnos –y no en las particularidades de los intercambios orales construidos en L1– será posible asegurar

una mejor uniformización del currículo, facilitar la transición entre los diferentes niveles y anticipar, desde el inicio del aprendizaje, dificultades u obstáculos en los cursos más avanzados (Tardif 2003: 43). Por otra parte, su carácter híbrido –el hecho de que se sitúe entre una lista de verificación y una escala de apreciación (Côté 2014: 36)– asegura la viabilidad de la fase de corrección, además de brindar comentarios útiles sobre la progresión del alumno, lo que indica que se respeta el criterio de transparencia que rige el proceso de evaluación. Sin embargo, es importante mencionar que antes de realizar la prueba, hemos procurado presentar la guía de resultados a los estudiantes, tanto para comunicarles los criterios de corrección como para asegurarnos de su comprensión.

En la sección 7.1.4.3, que se fundamenta en la retroalimentación, mostraremos ejemplos concretos para ilustrar cómo usamos la parrilla de resultados, y el impacto positivo que generó en varios aspectos del curso, ya se tratara de la evaluación del producto, el proceso o las metas perseguidas. Puesto que uno de nuestros objetivos es garantizar la viabilidad, la sistematicidad, la fiabilidad y la transparencia de la evaluación interaccional, el uso de la guía de resultados en situación de examen no garantizaría una toma de decisión eficiente. En efecto, el informe contiene demasiada información para que el docente pueda analizar la producción y el proceso y valorarlos en función de la escala de apreciación. Además, si el formato de conversación que privilegiamos implica la evaluación simultánea de dos alumnos, la guía de resultados solo posibilita una apreciación individual. Por todo ello, recomendamos emplear otro documento durante el examen oral, la guía de observación, que presentaremos en la próxima sección. Dicho de otra manera, el docente entrega la hoja de resultados al estudiante tras haber escrito los comentarios que haya apuntado en la guía de observación. El primer documento sirve de retroacción para el alumno, mientras que el segundo sirve al profesor para garantizar la fiabilidad de la nota y poder justificarla después del examen.

7.1.4.2 La guía de observación

Como acabamos de precisar, la parrilla de observación es una hoja de corrección que pertenece al docente. La conservará a lo largo del curso y le permitirá medir la progresión del alumno en cada una de las actividades orales comparando su actuación entre cada uno de los exámenes orales. Es un documento flexible que puede ser adaptado según la forma de trabajo –individual, en pareja o en grupo– y permite que el

profesor emplee su propio sistema de observación –nomenclaturas, abreviaturas, códigos y símbolos– que posibilite una calificación eficiente y representativa del trabajo realizado por el alumno, además de contribuir a la difusión eventual de una retroacción de calidad.

El objetivo de la guía de observación es recolectar la información que permita informar al alumno tanto de los aspectos positivos de su producción como de los elementos mejorables, formulándolos como objetivos. Juntas, las dos guías constituyen un sistema de corrección que cumple una función didáctica, pues permiten intervenir en el aprendizaje y "corregir para aprender" (Vázquez 1999: 64). Al transcribir en la guía de resultados los datos contenidos en la hoja de observación, el docente proporcionará una retroalimentación elaborada que refleje el tratamiento del error del enfoque interaccional, es decir, una serie de comentarios constructivos que identifiquen el origen de las dificultades y formulen pistas de progresión así como objetivos concretos para asegurar una progresión constante.

Contrariamente a la guía de resultados que define los criterios de corrección, la hoja de observación solo indica las rúbricas sin mencionar sus componentes específicos para dejar un espacio más importante a las reflexiones del docente, excepto en el caso de la interacción que hemos preferido especificar, ya que constituía un elemento de evaluación nuevo con el que convenía familiarizarnos más para evitar insistir de manera exclusiva en el aspecto lingüístico. También hemos optado por precisar la categoría *presentación*, puesto que sus componentes pueden variar, según las modalidades de evaluación y las características del grupo. En las otras rúbricas las observaciones del docente no deben reflejar apreciaciones personales. Muy al contrario, se apoyan directamente en la descripción de los criterios de corrección, pero no de manera explícita. Para evitar la interpretación de las diferentes categorías de la evaluación y un nivel demasiado alto de subjetividad en la toma de decisión, es necesario que antes del examen el profesor se haya familiarizado con el contenido de la hoja de resultados para poder proceder a un uso eficaz de la guía de observación durante la realización de la prueba oral.

A continuación, explicaremos los diferentes símbolos y abreviaturas que hemos utilizado en distintas pruebas orales que figuran en las tablas 64-66. El primer ejemplo

que presentamos se centra en el examen oral secuenciado 2 del nivel A1⁶², que consistía en presentar un tema cultural y conversar a partir de la descripción de una foto (cf. figura 17).

Estudiante: SarM	Estudiante: YasM
Claridad y Fluidez: 4 / 5 ↓ #2 Imperable lento ic	Claridad y Fluidez: 3.5 / 5 ↓ #2 HB
Interacción: 3.75 / 5 ← monólogo	Interacción: 3.5 / 5 negociación fr. + exp.
Expresiones para conversar MB Participación 80/100% + muchas preguntas Colaboración Estrategias de conversación Escucha activa ±	Expresiones para conversar + exp. Participación Colaboración Estrategias de conversación se corrige Escucha activa ±
Pronunciación y Entonación: 5 / 5	Pronunciación y Entonación: 4 / 5 8/2
Vocabulario: 4 / 5 además / más español / Esp. nuevo.	Vocabulario: 4.5 / 5 Brasil nuevo
Gramática: 4 / 5 MF Sp mi(s)	Gramática: MF 4 / 5 buen uso afor Sp
Presentación: 5 / 5 exc no leer el texto / duración / organización / material / horario	Presentación: 5 / 5 exc no leer el texto / duración / organización / material / horario
Progreso: 4 / 5	Progreso: 4 / 5
29.75 / 35 85%	28.5 / 35 81%

⁶² Los ejemplos que presentamos se basan en las conversaciones grabadas en los equipos formados por SarM-YasM-A1-E2, NoeM-PhiH-A2-E y NawM-LeoH-B2-E1, disponibles en el corpus facilitado en la sección 7.1.4.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web:

<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>

Tabla 64. Guía de observación – Examen oral secuenciado 2 (A1)

Las observaciones contenidas en la guía de observación indican que en la primera sección de la hoja, dedicada a la evaluación de la claridad y la fluidez, la actuación de SarM presenta elementos muy positivos y aspectos mejorables. En efecto, el monólogo de la segunda parte del examen era muy claro (#2 *impecable*), pero el ritmo durante la actividad de interacción oral (*io*) era lento. Por su parte, el trabajo de YasM nos pareció muy bien (#2 *MB*) en el plano de la claridad. La diferencia entre ambas alumnas se sitúa en el impacto de los errores en la recepción del mensaje. En el caso de YasM los problemas relacionados con la estructura de las oraciones y la precisión léxica afectaron más la claridad de la exposición oral que en el caso de SarM. En cuanto a la interacción, la mención *monólogo* ↔ precisa que la discusión presentaba ciertos rasgos de la conversación paralela. Si YasM usó el francés para ponerse de acuerdo con su compañera de clase (*negocia en fr.*), mostró un buen uso de las estrategias de conversación, reflejado por el comentario *se corrige*. SarM empleó una variedad apreciable de diferentes MD (*expresiones para conversar MB*), mientras que YasM no utilizó ninguna expresión para facilitar la conversación (\neq *exp.*). En cuanto al desarrollo de la conversación y a su autenticidad, SarM se arriesgó para aportar a la construcción del diálogo, pero no formuló varias preguntas, lo que afectó los turnos de palabra (*se arriesga, \neq muchas preguntas*). Finalmente, el signo \pm a la derecha del criterio *escucha activa* muestra que ambas alumnas no mantuvieron la atención de su interlocutor, no mostraron su comprensión, ni incluyeron la información aportada por su colega en sus propias intervenciones.

En el plano fonético las dos alumnas manifestaron un control muy satisfactorio de las dimensiones consagradas a la entonación y la pronunciación. La única dificultad se observó en la pronunciación de los sonidos relacionados con el contraste de las letras *s* y *z* en YasM. Por lo que atañe al componente léxico, la mención *nuevo* precisa que SarM y YasM emplearon un repertorio variado y consultaron el diccionario porque utilizaron algunas expresiones que no habían sido presentadas en clase. Sin embargo, los ejemplos apuntados revelan que no siempre emplearon la palabra de manera adecuada según el contexto. En efecto, SarM optó por *más* en vez de *además* y *español* en lugar de *España*, mientras que las dificultades de YasM parecieron situarse en el plano de la precisión léxica (*Bresil* en vez de *Brasil*). Las dos estudiantes controlaban la mayoría de los aspectos gramaticales exigidos en la rúbrica *gramática* que hemos

presentado en la figura 31, excepto la concordancia en el plano del género (MF que significa *masculino y femenino*) y el número (SP de *singular y plural*). Finalmente, ambas alumnas respetaron las exigencias en el plano de la presentación e hicieron un excelente trabajo (*exc*). Finalmente, el progreso se evalúa después del examen oral comparando los resultados contenidos en la hoja de observación con los de la prueba oral precedente.

En la guía de observación del examen oral secuenciado del nivel A2 hemos recurrido a las mismas técnicas de corrección.

Estudiante: PhiH	Estudiante: NoeM
Claridad y Fluidez: 3.25 / 5 1 ± 2° lento 1° Bien	Claridad y Fluidez: 4.5 / 5
Interacción: 3.25 / 5 OK repetición entonces "SS" mitb S.S.S.S mitb Expresiones para conversar Participación Colaboración ≠ preguntas Estrategias de conversación Escucha activa ¿4ti? en fr	Interacción: 5 / 5 ¡que bien! ¿En serio? ¿pensas si Expresiones para conversar Participación Colaboración Estrategias de conversación Escucha activa lo corrigé
Pronunciación y Entonación: 4.5 / 5 Pausaje s/z	Pronunciación y Entonación: 4.5 / 5 hundió
Vocabulario: 4 / 5 guapa/bonita can precisión	Vocabulario: 4 / 5 apartamento nueva
Gramática: 2.75 / 5 con) s / SV trae/traje Fui/Hice presente/pasado	Gramática: 4 / 5 tanta/tan feliz fui/fue
Presentación: 3.5 / 5 no leer el texto / duración / organización / ≠ materia / horario	Presentación: 5 / 5 no leer el texto / duración / organización / material / horario
Progreso: 3.5 / 5 ↓ ser/estar	Progreso: 5 / 5
24.75 / 35 71%	22.25 / 35 63%

Tabla 65. Guía de observación – Examen oral secuenciado (A2)

En la primera sección de la hoja consagrada a la valoración de la claridad y la fluidez el símbolo \pm significa que en el caso de PhiH la claridad del mensaje no siempre era constante. Sin embargo, en el plano de la fluidez nuestras observaciones *1º bien* y *2º lento* precisan que el ritmo de la parte preparada fue más rápido que el de la parte improvisada. Por su parte, NoeM perdió muy pocos puntos en esta sección, pues se expresó con un ritmo continuo y los errores que cometió en la dimensión lingüística no se repitieron ni afectaron la claridad del mensaje. Las observaciones presentes en la rúbrica *interacción* muestran que PhiH formuló ciertas preguntas en francés y se limitaba a emplear *¿y tú?* durante el examen, lo que hizo que adoptara un papel relativamente pasivo (\neq preguntas \Downarrow en fr.). Si usó ciertos MD como *entonces* y *pues*, no asimiló las expresiones básicas para mostrar su comprensión (*sí, sí, sí, sí*), su aprobación (*mi tb* – dijo *mi también* en vez de *yo también*) y empleó ciertos términos en inglés (*OK* y *so* para decir *vale* y *entonces*). En comparación con PhiH, NoeM mostró un buen control al usar los MD y los empleó en distintos contextos, tanto para manifestar su aprobación (*¡qué bien!*), su comprensión (*¿en serio?*) y su opinión (*pienso que sí*) como para cooperar corrigiendo a su compañero de clase (*lo corrige*).

En el plano de los contenidos fonéticos, PhiH solo pareció experimentar ciertas dificultades con el contraste *s/z*, con palabras parecidas al francés como *paisaje*, mientras que NoeM solo necesitaría revisar la entonación de algunos de los verbos regulares del pretérito indefinido, como *hundió*. Otro aspecto importante que pudo observarse durante el examen es el hecho de que ambos estudiantes poseen un repertorio léxico variado. El desafío parece residir en la precisión y el uso de ciertas palabras que emplearon (*apartamente* por *apartamento*, *guapa/bonita*). Por lo que hace referencia a la competencia gramatical NoeM cometió muy pocos errores. Solo le recomendamos reflexionar antes de usar ciertos verbos para asegurar la concordancia entre el predicado y el verbo, como en el caso de *fui* y *fue*, y pensamos que podría revisar el uso de ciertos comparativos, especialmente a la hora de expresar la igualdad mediante adjetivos (*tanta/tan feliz*). Por su parte, la mayoría de los problemas comunicativos de PhiH se deben a la corrección gramatical, pues al no controlar la concordancia verbal (*sv* – sujeto–verbo, *presente/pasado*), las conjugaciones (*conj.*) y el significado de ciertos verbos (*fui/hice*, *trae/traje*), no solo afectó la claridad del mensaje, sino que no fue posible otorgarle una nota superior a 3.5 por la calidad de su presentación en general y la progresión, que no obstante fueron significativos en cuanto a la distinción entre los verbos *ser* y *estar*.

En el nivel B2 se ve claramente el carácter híbrido de la hoja de observación.

Estudiante: NawM	Estudiante: LeoH
<p>Claridad y Fluidez — <i>presentación HB</i> 4 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El mensaje es claro y preciso <input type="checkbox"/> Los errores no afectan la comprensión o la discusión <input checked="" type="checkbox"/> El estudiante evita estructuras difíciles <input type="checkbox"/> Se expresa de manera eficaz y tiene un buen ritmo <p>Argumentación e Interacción 8 / 10</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expresiones para: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conversar <input type="checkbox"/> Expresar sus opiniones <input type="checkbox"/> Argumentar y debatir <input type="checkbox"/> Organizar sus ideas y el discurso <input checked="" type="checkbox"/> Participación activa en la discusión <input checked="" type="checkbox"/> Colaboración con el colega <input type="checkbox"/> Información significativa <input type="checkbox"/> Desarrollo de las ideas <input type="checkbox"/> Escucha activa <input checked="" type="checkbox"/> El alumno manifiesta su comprensión y aprobación <input checked="" type="checkbox"/> Calidad de los argumentos <p>Vocabulario 3.5 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uso <input type="checkbox"/> Repetición <input checked="" type="checkbox"/> Precisión <i>presentación exc Interacción</i> <input type="checkbox"/> Utilización frecuente, pertinente y correcta de las nociones que estudiamos <input type="checkbox"/> El alumno debe enriquecer su vocabulario → <i>excelente</i> <p>Gramática 5 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Masculino / Femenino <input type="checkbox"/> Singular / Plural <input type="checkbox"/> Verbos <input type="checkbox"/> Tiempos verbales <input type="checkbox"/> Uso del presente de subjuntivo <input type="checkbox"/> Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos <input type="checkbox"/> Estructura de las frases <input type="checkbox"/> Frases negativas <input type="checkbox"/> Claridad <p>Presentación <i>exc.</i> 4.5 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Calidad de la presentación en general <input type="checkbox"/> Calidad de los argumentos <input type="checkbox"/> El alumno no lee su texto <i>un poco</i> <input type="checkbox"/> Duración adecuada <input type="checkbox"/> Respeto del tema, de las consignas y del horario <input type="checkbox"/> Organización y preparación (ayuda memoria) 	<p>Claridad y Fluidez 3 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El mensaje es claro y preciso <input checked="" type="checkbox"/> Los errores no afectan la comprensión o la discusión <input type="checkbox"/> El estudiante evita estructuras difíciles <input checked="" type="checkbox"/> Se expresa de manera eficaz y tiene un buen ritmo <p>Argumentación e Interacción 6.5 / 10</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expresiones para: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conversar <input type="checkbox"/> Expresar sus opiniones <input type="checkbox"/> Argumentar y debatir <input type="checkbox"/> Organizar sus ideas y el discurso <input checked="" type="checkbox"/> Participación activa en la discusión <input checked="" type="checkbox"/> Colaboración con el colega <input checked="" type="checkbox"/> Información significativa <input checked="" type="checkbox"/> Desarrollo de las ideas <input checked="" type="checkbox"/> Escucha activa <input checked="" type="checkbox"/> El alumno manifiesta su comprensión y aprobación <input type="checkbox"/> Calidad de los argumentos <p>Vocabulario 3.25 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uso <input type="checkbox"/> Repetición <input checked="" type="checkbox"/> Precisión <i>medida seguridad</i> <input type="checkbox"/> Utilización frecuente, pertinente y correcta de las nociones que estudiamos <input checked="" type="checkbox"/> El alumno debe enriquecer su vocabulario <p>Gramática 3.25 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Masculino / Femenino <input type="checkbox"/> Singular / Plural <input checked="" type="checkbox"/> Verbos <i>SV</i> <input checked="" type="checkbox"/> Tiempos verbales <i>Presente/Pasado</i> <input type="checkbox"/> Uso del presente de subjuntivo <input type="checkbox"/> Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos <input type="checkbox"/> Estructura de las frases <input type="checkbox"/> Frases negativas <input type="checkbox"/> Claridad <p>Presentación <i>Buen</i> 3.5 / 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Calidad de la presentación en general <input type="checkbox"/> Calidad de los argumentos <input type="checkbox"/> El alumno no lee su texto <input type="checkbox"/> Duración adecuada <input type="checkbox"/> Respeto del tema, de las consignas y del horario <input checked="" type="checkbox"/> Organización y preparación (ayuda memoria)
<p><i>no mucho</i> <i>en interacción</i></p> <p><i>se suprime</i> <i>se abrevia</i></p> <p><i>problemas</i> <i>más artificial</i></p> <p><i>para interacción</i></p> <p><i>Presente de Subj</i></p> <p><i>Presentación muy eficaz</i></p>	<p><i>no mucho</i></p> <p><i>3.25</i></p> <p><i>3.25</i></p> <p><i>Presentación → lento</i></p>

Tabla 66. Guía de observación – Examen oral secuenciado 1 (B2)

Se optó por indicar los componentes de los criterios de corrección para asegurar un mayor control a la hora de evaluar el contenido del mensaje. En efecto, puesto que el trabajo de los alumnos de los niveles A1 y A2 consiste en describir aspectos de su vida personal y de experiencias pasadas, la aplicación rigurosa de los criterios de corrección no presenta dificultades notables. Sin embargo, en los niveles intermedios, además de los elementos lingüísticos e interaccionales es necesario evaluar igualmente la calidad de los argumentos, la pertinencia de la información y la organización de las ideas, lo cual puede representar una tarea sumamente compleja. Para guiar su corrección, permitirle concentrarse en el contenido del mensaje y evitar la interpretación o manipulación de las rúbricas y la falta de fiabilidad de los resultados, hemos combinado nuestras técnicas de corrección basadas en un sistema de nomenclaturas personalizado al uso de la lista de verificación y la escala de apreciación. Dado que la hoja de observación presenta varios elementos, es muy probable que la actuación del alumno no permita observar todas las dimensiones indicadas en el documento. En este sentido, el objetivo de la guía de corrección no es cuantitativo y no pretende dar cuenta de todos esos aspectos. Por tanto, es importante que durante el examen el docente proceda a una apreciación global en cada una de las categorías para determinar el grado con el que el estudiante alcanza o no los objetivos generales establecidos en cada sección.

En la tabla 66 vemos, entonces, que en la parte preparada del examen NawM hizo un muy buen trabajo en el plano de la claridad y la fluidez (*presentación MB*) y logró evitar estructuras difíciles. Sin embargo, LeoH experimentó varios problemas en esa rúbrica y le indicamos los tres aspectos que debe mejorar: asegurar la precisión, la comprensión y la continuidad del mensaje. Por la que atañe a la calidad de la argumentación y la interacción, NawM no usó varios MD durante la parte improvisada, pero reformuló ciertas frases para corregirse y se implicó de manera constante en la discusión, lo que permite apreciar sus habilidades estratégicas y la calidad de su participación a lo largo del ejercicio oral. Por su parte, LeoH tampoco mostró un uso eficaz de los MD en un contexto improvisado, no desarrolló sus ideas de manera apreciable ni logró hacer que se apreciara el conjunto de sus habilidades argumentativas. Sin embargo, participó de manera sostenida a lo largo de la conversación, ya fuera colaborando con su colega o aportando información significativa para la creación del intercambio oral.

Si bien la riqueza léxica no forma parte de los objetivos a la hora de desarrollar la competencia interaccional, en el caso de NawM la dimensión léxica limitó sus

capacidades conversacionales, pues a la hora de interactuar oralmente no disponía de los recursos necesarios para improvisar. Por tanto, señalamos que uno de sus objetivos es ampliar su vocabulario para poder interactuar de manera más fluida. Por su parte, LeoH usó correctamente el vocabulario en las dos partes del examen, pero podría mejorar la precisión con la que emplea las expresiones nuevas (*mesura* en vez de *medida* y *sequedad* en lugar de *sequía*), especialmente si se trata de la parte preparada del examen, pues constituye la actividad oral más fácil de controlar para el estudiante y su objetivo es ampliar los conocimientos léxicos. En consecuencia, le recomendamos enriquecer su repertorio consultando el diccionario. En cuanto a la competencia gramatical NawM pareció dominar las nociones estudiadas, más particularmente las que forman parte de los objetivos de aprendizaje del nivel B2, como el modo subjuntivo. Los errores que cometió no se repitieron ni afectaron la claridad del mensaje o el desarrollo de la conversación, por lo que no se señalaron. LeoH controla varias de las nociones que forman parte de los niveles básicos, como la concordancia de género y número, pero no en el plano verbal (*sv – sujeto–verbo, presente/pasado*). Finalmente, las observaciones indicadas para comentar la calidad de la presentación justifican claramente la nota atribuida, precisando que LeoH no se preparó tan bien como su colega y el ritmo de la primera parte era lento.

Resulta interesante constatar los progresos realizados que se pueden observar en la guía de observación del examen oral secuenciado 2, que se centraba en una discusión sobre cine (tabla 67). LeoH no trabajó con NawM para la prueba final, pero consideró las recomendaciones que le proporcionamos en el primer examen de la sesión, lo cual lo ayudó a interactuar abordando otro tema y trabajando con otro colega. De modo general, podemos apreciar que LeoH, quien decidió hablar de la película *Diarios de motocicleta* (Salles y Rivera 2004), se preparó mucho más para la prueba oral final, lo que aseguró el buen ritmo con el que se expresó a lo largo del examen, una variedad léxica evidente y la calidad de sus argumentos.

Estudiante: LeoH	
Claridad y Fluidez	3.5 / 5
<input type="checkbox"/> El mensaje es <u>claro y preciso</u> <input type="checkbox"/> Los errores no afectan la comprensión o la discusión <input type="checkbox"/> El estudiante evita estructuras difíciles <input type="checkbox"/> Se expresa de <u>manera eficaz</u> y tiene un buen ritmo	
Argumentación e Interacción	8 / 10
<input type="checkbox"/> Expresiones para: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Conversar <input type="checkbox"/> Expresar sus opiniones <input type="checkbox"/> Argumentar y debatir <input type="checkbox"/> Organizar sus ideas y el discurso 	} MB
<input type="checkbox"/> Participación activa en la discusión <input type="checkbox"/> Colaboración con el colega <input type="checkbox"/> Información significativa <input type="checkbox"/> Desarrollo de las ideas <input type="checkbox"/> Escucha activa <input type="checkbox"/> El alumno manifiesta su comprensión y aprobación <input type="checkbox"/> Calidad de los argumentos <p>+ hace muchas preguntas</p>	
Vocabulario	5 / 5
<input type="checkbox"/> Uso <input type="checkbox"/> Repetición <input type="checkbox"/> Precisión <input type="checkbox"/> Utilización frecuente, pertinente y correcta de las nociones que estudiamos <input type="checkbox"/> El alumno debe enriquecer su vocabulario <p>EXCELENTE preparó voc !! para parte improv.</p>	
Gramática	3.5 / 5
<input type="checkbox"/> Masculino / Femenino <input type="checkbox"/> Singular / Plural <input type="checkbox"/> Verbos <input type="checkbox"/> Tiempos verbales <input type="checkbox"/> Uso del presente de subjuntivo <input type="checkbox"/> Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos <input type="checkbox"/> Estructura de las frases <input type="checkbox"/> Frases negativas <input type="checkbox"/> Claridad <p>refleja tres años antes Pres/pasado.</p>	
Presentación	5 / 5
<input type="checkbox"/> Calidad de la presentación en general <input type="checkbox"/> Calidad de los argumentos → MB <input type="checkbox"/> El alumno <u>no lee su texto</u> <input type="checkbox"/> Duración adecuada <input type="checkbox"/> Respeto del tema, de las consignas y del horario <input type="checkbox"/> Organización y preparación (ayuda memoria)	
<p>P 4 (29/35 83%)</p>	

Tabla 67. Guía de observación – Examen oral secuenciado 2 (B2)

Después de haber presentado los principales instrumentos de medición y los criterios de corrección que forman parte de nuestro modelo de evaluación, precisaremos en la próxima sección la función didáctica de la guía de resultados: la transmisión de una retroacción de calidad que favorezca cambios positivos en el alumno entre las distintas evaluaciones previstas.

7.1.4.3 La retroalimentación

Uno de los principales objetivos de las dos guías de corrección es proporcionar comentarios transparentes para que el alumno pueda identificar de manera muy precisa los aspectos lingüísticos e interaccionales que domina y los que debe revisar y consolidar. La retroalimentación –también conocida como retroacción, *feedback* y realimentación– está, entonces, en el centro de ese proceso de reflexión y progresión, pues permite intervenir de manera directa en el aprendizaje del estudiante. Se define como el balance que recibe el alumno tras haber realizado la prueba y que contiene los comentarios que le permitan corregirse, mejorar y progresar (Amaranti Pesce 2010: 5, GIOTEI 2012: 2-3). Para que posibilite la reflexión en el alumno, es esencial que los criterios de corrección y la información presentes en la guía de resultados le parezcan fáciles de entender y útiles. De este modo, se considerará que la retroacción es de calidad si muestra un alto nivel de transparencia (Amaranti Pesce 2010: 8). En definitiva, se trata de la función didáctica de la evaluación que busca crear un espacio de reflexión para que el alumno aprenda de sus propios errores (Amaranti Pesce 2010: 6, Cano 2012: 19, GIOTEI 2012: 3, Castello y Crane 2013: 217).

En la clase de ELE la realimentación sirve para detectar las necesidades de los alumnos, permite proponer un diagnóstico eficaz y establecer un plan de intervención que determine qué medidas se adoptarán (tutorías, conversación con los monitores de lengua, ejercicios en el laboratorio de lenguas u otros servicios disponibles) para que el alumno progrese en el plano conversacional. Otro indicador de calidad del proceso de retroacción es su capacidad para implicar al alumno en esa fase de su aprendizaje, caracterizada por los cambios y la evolución continuos, establecer un diálogo que contribuya a una relación pedagógica sana entre el docente y el estudiante, así como un clima de trabajo que propicie el aprendizaje (GIOTE 2012: 3, Costello y Crane 2013: 218, Cabot y Lévesque 2015: 12, Marín y Salinas 2015: 11).

A continuación, analizaremos tres formatos que hemos probado en el marco de nuestra investigación para responder a todos los perfiles estudiantiles: los comentarios escritos y la corrección vocal y retroacción mediante vídeos.

7.1.4.3.1 Comentarios escritos

Un indicador de calidad en el que nos parece importante insistir es la flexibilidad de los instrumentos de evaluación que proponemos y su capacidad de adaptación en función del contexto educativo. Las estrategias de retroacción que proponemos posibilitan tres tipos de transmisión de los resultados: 1) una difusión tradicional que consiste en entregar al alumno la información por escrito, 2) una versión audio mediante la que la retroalimentación adopta la forma de comentarios que el estudiante escucha, y 3) una corrección vídeo que permite al aprendiz ver a su docente y escuchar la realimentación de su trabajo.

En la sección precedente hemos presentado la guía de resultados, el documento que recibe el alumno una vez completado el proceso de evaluación. A continuación, proponemos una serie de ejemplos de retroacción que hemos proporcionado a los estudiantes, ya sea después de haber realizado los *quizzes* orales o los exámenes orales secuenciados⁶³. Cabe precisar que los diferentes modelos de corrección se analizarán en el apartado 8.4, por lo que se justificarán las decisiones en esa sección.

⁶³ Las conversaciones figuran en la sección 7.1.4.3.1 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

Español 1 (A1) – Quiz oral #1 (3%)

Estudiante: ValM

18 /25 (72%)

Estrategias de comunicación 4 /5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones;
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (*aide*), una confirmación o una precisión;
- para evitar estructuras difíciles el alumno (*élève*):
 - reformula o simplifica la frase;
 - describe la palabra;
 - se autocorrige;
 - utiliza sinónimos.

Buen trabajo en general, pero es importante simplificar tus frases y maximizar las nociones que estudiaremos.

Cooperación y participación 4 /5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante se arriesga (*se risque*), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas;
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega;
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

Bien, pero atención para no monopolizar la discusión

Escucha activa 3.5 /5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación;
- sabe manifestar su interés en la conversación;
- considera lo que (*ce que*) le dice el colega;
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión.

A veces en inglés

NO SIEMPRE

Claridad y fluidez 3.25 /5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (*déroulement*) de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Uso de las nociones estudiadas 3.25 /5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- Las palabras interrogativas
- Los verbos del presente de indicativo
- El vocabulario para presentarse

El objetivo del quiz oral 1 es presentarse, no hablar de gustos ni usar el pasado

⇒ Tus objetivos para el próximo quiz oral:

el fin de semana los fines de semana Feliz cumpleaños Terminó (terminado) Attends → Espera Nadar en la piscina	Es importante evitar el francés, el inglés y las frases complicadas. Debes preparar el vocabulario y los verbos que estudiamos. Te recomiendo revisar las expresiones para mostrar tu comprensión y tu aprobación.
---	--

Figura 35. Ejemplo de retroalimentación – Quiz oral 1 (JenM-ValM-A1-Q1)

34.5 / 40

(86%)

COMUNICACIÓN:

Claridad y fluidez: 3.75 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- El mensaje es claro
- El estudiante se expresa con un buen ritmo

El ritmo de tu presentación puede ser más rápido

Interacción: 8.75 / 10

Excelente
10-9Muy bien
8Bien
7Pasable
6Insuficiente
5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0

- El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación
- El estudiante participa de manera activa en la discusión y colabora con su colega
- El estudiante evita estructuras difíciles y simplifica la organización de sus ideas

¿También o Yo también?

- El estudiante escucha a su colega

Puedes mostrar más tu comprensión y variar las

Pronunciación y entonación: 4.5 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Principales sonidos: R/RR, G/J, S/Z, L/LL, N/Ñ, H, C/CH
- Sílabas fuertes: profesor / profesora / médico
- El estudiante pronuncia todas las letras, como la E, la S y la T.

abuela teléfono

expresiones que usas para indicar tu comprensión

LENGUA:

Vocabulario: 4.5 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Uso: Tengo tres novios. mucho/muy
- Repetición: Variar los verbos / Utilizar sinónimos
- Precisión: Tengo ~~sies~~ cursos. escrito escritorio
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase → ¡Excelente!
- El estudiante debe utilizar más el diccionario

Gramática: 4 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Masculino / Femenino / Singular / Plural
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (Mi hermano ~~tiene~~ 24 años.)
- Artículos (el, la, un, una...) y Pronombres: Me / Mi / Yo...
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase
- Estructura de las frases: Llego ~~son~~ las once / Mi ~~preferido~~ curso
- Frases negativas: ~~Es~~ difícil
- Claridad

Mi ciudad es moderna / un país bonito

¡Muy bien!

PRESENTACIÓN: 4 / 5Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- No leer el texto
- Respetar el horario, la duración de las actividades y el tema
- Organización
- Dinamismo
- Calidad del material

PROGRESO: 5 / 5Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

Buena utilización de los verbos y excelente vocabulario!

Figura 36. Ejemplo de retroalimentación – Examen oral secuenciado 2

(DapM-KimM-A1-E2)

Español 2 (A2) – Quiz oral 2 (3 %)

Estudiante: JasH

17.25 / 30 (58%)

Estrategias de comunicación 2.5 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones;
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (*aide*), una confirmación o una precisión;
- para evitar estructuras difíciles el alumno:

- reformula o simplifica la frase;
- describe la palabra;
- se autocorrije;
- utiliza sinónimos.

¡Muy bien!

Te recomiendo utilizar estas estrategias para evitar las pausas largas.

Cooperación y participación 3 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante se arriesga (*se risque*), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas;
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega;
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

Puedes hacer más preguntas y mostrar más tu comprensión la discusión

Escucha activa

3 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación;
- sabe manifestar su interés en la conversación; muy poco
- considera lo que le dice el colega; no siempre
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión. → ¡Excelente!

Puedes variarlas

Claridad y fluidez

3 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (*déroulement*) de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Debes preparar más los verbos

Uso de las nociones estudiadas 3 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- Las palabras interrogativas
- Los verbos: Presente de indicativo, presente progresivo, futuro próximo, pretérito perfecto

Casi No los utilizaste "

yohago él hace

PROGRESO

2.75 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

⇒ Tus objetivos para el próximo quiz oral:

Yo he jugado a videojuegos un error

utilizas más expresiones para mostrar tu comprensión, pero puedes variarlas y utilizarlas más a menudo para mostrar tu interés. Puedes proponer más temas y emplear más expresiones para facilitar la conversación.

Figura 37. Ejemplo de retroalimentación – Quiz oral 2 (JasH-JonH-A2-Q2)

COMUNICACIÓN**Claridad y fluidez:**

3 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan la comprensión o la discusión;
- el estudiante utiliza correctamente las nociones estudiadas y la estructura de las frases es fácil de entender;
- evita estructuras difíciles y se expresa de manera eficaz;
- en general el estudiante se expresa con un buen ritmo para su nivel.

Interacción:

7 / 10

Excelente
10-9Muy bien
8Bien
7Pasable
6Insuficiente
5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación, expresar sus opiniones y organizar sus ideas;
- participa de manera activa en la discusión: hace preguntas, propone nuevos temas y colabora con su colega; → ¡Muy bien!
- aporta información significativa a lo largo de la conversación, sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión; Si no está claro, evita usar "vale". Es mejor emplear "¿Puedes repetir?"
- escucha a su colega, considera lo que le dice, demuestra su comprensión y aprobación.

Pronunciación y entonación:

4 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Sonidos difíciles de pronunciar: R/RR, G/J, S/Z, L/LL, N/Ñ, H, C/CH → ¡Excelente!
- El estudiante pronuncia todas las letras;
- en general respeta la sílaba fuerte de las palabras; compañía árbol
- debe revisar la entonación en pasado.

LENGUA**Vocabulario:**

4 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Buen uso de las palabras según el contexto. Cuando / cuántas
- Repetición: El estudiante varía los verbos y utiliza sinónimos.
- Precisión: el alumno no comete errores al usar el vocabulario.
- Utilización frecuente, pertinente y adecuada de las nociones que hemos estudiado en clase. → ¡Bien!
- El estudiante debe enriquecer su vocabulario consultando el diccionario. No usaste muchas palabras nuevas

Gramática:

3.25 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Masculino / Femenino / Singular / Plural
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (El profesor dijo...)
- Ser y Estar / Verbos como Gustar / Verbos reflexivos / Tener y Haber
- Tiempos verbales: Presente y Pasado / Indefinido e Imperfecto / Futuro / Presente progresivo
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase → Buen uso de la duración
- Estructura de las frases: Es un nacional de deporte.
- Frases negativas: Es no difícil
- Claridad

PRESENTACIÓN

4 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

- Calidad del examen en general
- El alumno no leyó su texto y habló durante 5 minutos
- Respeto evidente del tema y de las consignas
- Calidad de la organización y del material (ayuda memoria o tarjeta con 20 palabras y foto)

PROGRESO

4 / 5

Excelente
5-4.5Muy bien
4Bien
3.5Pasable
3Insuficiente
2.5 - 2 - 1.5 - 1 - 0.5 - 0

Figura 38. Ejemplo de retroalimentación – Examen oral secuenciado

(AnnM-VicM-A2-E)

Español 4 (B2) – Quiz oral 3 (4 %)

Estudiante: CecM

NOTA: 25 / 35 (71.1)

Estrategias de comunicación 7 / 10

Excelente 10-9 Muy bien 8 Bien 7 Pasable 6 Insuficiente 5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación, expresar sus opiniones, argumentar y debatir;
- dispone de un repertorio variado que le permite expresar acuerdo, desacuerdo, certeza, duda, escepticismo y posibilidad;
- sabe usar diferentes expresiones para organizar sus ideas, justificarse y contrastar sus ideas;
- usa recursos para reducir la frecuencia de los silencios y la duración de las pausas;
- es capaz de:
 - ✓ reformular o simplificar la frase
 - ✓ describir la palabra
 - ✓ autocorregirse
 - ✓ utilizar sinónimos.

Bien en general

No utilizaste muchas expresiones para facilitar la comunicación. Puedes evitar las pausas usando los recursos del documento.

Participación

4 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante participa de manera activa en la discusión, desarrolla sus ideas, y muestra iniciativa proponiendo nuevos temas y haciendo preguntas;
- interviene en la discusión de manera eficaz: inicio, desarrollo y final;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación;
- logra interrumpir a su colega, conservar su turno de palabra y concederlo cuando es pertinente hacerlo.

Indicas que estas de acuerdo o no, pero no introduces muchas ideas nuevas para construir la conversación.

Cooperación

3.5 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El alumno colabora con su colega: lo ayuda, le hace preguntas y le indica que comparte o no su punto de vista;
- indica a su colega que necesita ayuda, una confirmación o una precisión;
- verifica la comprensión de su colega y controla su atención de manera eficaz.

Es importante usar: ¿cómo se dice? No recuerdo cómo se dice. No estoy segura.

Escucha activa

3.5 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El alumno demuestra su comprensión y aprobación usando las expresiones estudiadas en clase;
- manifiesta su interés en la conversación usando las expresiones estudiadas en clase;
- considera lo que le dice el colega y sus intervenciones son pertinentes.

Si, pero puedes variarlas y evitar ciertos errores.

Claridad y fluidez

3 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Progreso

4 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

Tus objetivos para el examen oral final

Revisa el documento de expresiones para evitar los errores cuando quieras mostrar tu acuerdo, puedes indicar más tu interés y controlar la atención de tu colega. Para mejorar la claridad te recomiendo revisar los verbos al presente de indicativo y ten cuidado con el masculino, femenino, singular y plural.

Figura 39. Ejemplo de retroalimentación – Quiz oral 3 (CecM-NawM-B2-Q3)

Español 4 (B2) – Examen oral #2 (15 %)

Estudiante: MarM

33.5 / 35

(96%)

COMUNICACIÓN:

Claridad y fluidez:

5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	--------------	-----------------------------------

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan la comprensión o la discusión;
- el estudiante utiliza correctamente las nociones que estudiamos;
- evita estructuras difíciles y se expresa de manera eficaz;
- se expresa con un buen ritmo.

Argumentación e Interacción:

10 / 10

Excelente 10-9	Muy bien 8	Bien 7	Pasable 6	Insuficiente 5-4-3-2-1-0
-------------------	---------------	-----------	--------------	-----------------------------

- El estudiante utiliza expresiones para facilitar la conversación, expresar sus opiniones, argumentar, debatir y organizar sus ideas;
- participa de manera activa en la discusión y colabora con su colega; → ¡Excelente!
- aporta información significativa a lo largo de la conversación y desarrolla sus ideas;
- escucha a su colega, considera lo que le dice, demuestra su comprensión y aprobación.

} ¡Muy eficaz!

LENGUA:

Vocabulario:

4.5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	--------------	-----------------------------------

- Buen uso de las palabras según el contexto.
- Repetición: El estudiante varía los verbos y utiliza sinónimos.
- Precisión: el alumno no comete errores al usar el vocabulario. difundir reportero
- Utilización frecuente, pertinente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase.
- El estudiante debe enriquecer su vocabulario consultando el diccionario.

} ¡Muy variado!

Gramática:

4 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	--------------	-----------------------------------

- Masculino / Femenino / Singular / Plural
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (El profesor dije...)
- Ser y Estar / Verbos como Gustar / Verbos reflexivos / Tener y Haber
- Tiempos verbales: Presente y Pasado / Indefinido e Imperfecto / Futuro y Condicional
- Uso adecuado del Presente de subjuntivo y del Imperfecto de subjuntivo
- Utilización frecuente y adecuada de las nociones que estudiamos en clase
- Estructura de las frases: Es un nacional-deporte.
- Frases negativas: Es no difícil
- Claridad

Cuidado con querer y gustar

} ¡Impresionante!

PRESENTACIÓN:

5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	--------------	-----------------------------------

- Calidad de la presentación en general
- Calidad de los argumentos → ¡Muy pertinentes!
- El alumno no leyó su texto
- Hablar durante 5 minutos → Me gustó mucho
- Respetar el tema y las consignas
- Organización y preparación (ayuda memoria o tarjeta con 20 palabras)

PROGRESO:

5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3	Insuficiente 2.5-2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	--------------	-----------------------------------

Figura 40. Ejemplo de retroalimentación – Examen oral secuenciado 2

(ClaM-MarM-MatH-B2-E2)

Al recibir sus resultados por escrito, era interesante notar que los estudiantes no solo se fijan en la nota sino que también toman el tiempo necesario para consultar los comentarios y la justificación de la calificación en cada una de las rúbricas. Sin embargo, los trabajos de autores como Roberge (2008: 207-208), Hepplestone *et al.* (2012: 966) y Henderson y Phillips (2015: 2) han mostrado que los alumnos suelen dar mucho más importancia a la nota que a los comentarios del profesor. Creemos que nuestra experiencia difiere por la transparencia de la guía de resultados y la formulación positiva y clara de las soluciones para que puedan progresar. Tras una discusión informal con los estudiantes realizada en clase con varios de los grupos con los que hemos tenido la oportunidad de colaborar, podemos afirmar que de manera general nuestras técnicas para transmitir los resultados les han parecido justas, transparentes y muy claras. En muy pocas ocasiones hemos tenido que explicar o justificar nuestras decisiones y cuando hemos debido hacerlo, no ha sido necesario recurrir a la grabación del examen oral. Solo hemos presentado la hoja de observación a partir de la que habíamos tomado la decisión.

Pensamos que la calidad de la retroalimentación reside en el hecho de que mediante la guía de resultados se interviene tanto en el plano emocional y motivacional como en el nivel del aprendizaje y la progresión. Se proponen recomendaciones precisas que se formulan como objetivos específicos para que los alumnos tengan soluciones concretas que permitan superar las dificultades experimentadas durante el examen oral, lo que constituye un indicador de calidad del proceso de retroalimentación (Amaranti Pesce 2010: 7). Para reducir el impacto de la evaluación en la dimensión afectiva, hemos insistido en una concepción positiva del error, es decir, una oportunidad para enmendarse y aprender. Por ello, hemos evitado formular los comentarios en rojo y no solo hemos insistido en el aspecto negativo del trabajo del estudiante, sus carencias y fallos comunicativos. Es importante señalar igualmente sus fuerzas, los aspectos que controla bien para confirmar sus hipótesis en el plano lingüístico y subrayar los elementos positivos de su actuación que contribuyen al desarrollo de sus habilidades interaccionales. Por tanto, la guía de resultados pretende orientar al estudiante proporcionándole ejemplos precisos, que sirven para ilustrar el tipo de dificultades que caracteriza su actuación.

El tratamiento del error permite, entonces, brindar una retroacción consistente. La concepción positiva de las dificultades del alumno, es decir, "como vía para la superación [...], entendiendo que los errores son pasos e índices de aprendizaje"

(Fernández 2000: 149) se inscribe en un paradigma diferente, estrechamente relacionado con el concepto de coherencia que hemos adoptado en nuestro trabajo y que unifica la filosofía que rige la enseñanza, el trabajo en clase y su evaluación. Al basarse en los errores del alumno⁶⁴, respetamos su nivel y evitamos centrar los objetivos de la enseñanza y la evaluación en un modelo ideal, el del hablante nativo. Es importante transmitir al alumno una visión positiva del error y concebir esas 'imperfecciones' como la etapa o el estadio en el que se encuentra en un momento dado de su formación (Fernández 2000: 135).

La información que proporciona la guía de resultados es crucial para comprender las necesidades de los alumnos, el nivel de integración de las nociones estudiadas y el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, permite al docente reflexionar sobre su propia enseñanza. Cabe recordar que la función actual de la evaluación es guiar al aprendiz para que reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y que desarrolle un sentimiento de autonomía (Bordón 2006b: 284-285, Tardif 2006: 5-6, GRÉAC 2015: 41). Este espacio de reflexión generado por el proceso de evaluación no solo influye al aprendiz, sino también al docente que, tras los resultados obtenidos por sus alumnos, debe analizar y evaluar su propia enseñanza. La retroacción, una vez se ha completado el ciclo de evaluación ofrece, entonces, oportunidades para validar las estrategias pedagógicas empleadas y confirmar los medios susceptibles de mejorarlas.

7.1.4.3.2 La corrección audio o vídeo

Según Hepplestone *et al.* (2012: 966), los estudiantes tienden a leer más los comentarios si el formato es electrónico, porque les permite archivar el documento y consultarlo con miras a evaluaciones futuras, lo que favorece el carácter duradero de la retroacción y su intemporalidad, es decir, el aprendiz puede escoger el momento que le parezca más apropiado para consultar el *feedback* de su docente. Las experiencias de Roberge (2008: 207-208) centradas en la corrección por casetes de audio confirman esta tendencia. Si un poco más de la mitad de los alumnos –el 52.5 %– afirmó haber considerado los

⁶⁴ La tesis doctoral de Agbodoyetin (2011, capítulos 4 y 5) ofrece una tipología y un análisis de los errores más frecuentes en aprendices de Benín que pueden ser de gran utilidad para el trabajo con alumnos francófonos en la clase de ELE. Otra tipología de errores figura en el trabajo de Eres Fernández y Rádis Baptista (2010: 23).

comentarios escritos en las evaluaciones subsecuentes, el 67.8 % tomó en cuenta los comentarios vocales de su profesora.

A partir de estos datos hemos procedido a una segunda fase de experimentación durante la que hemos proporcionado una retroacción vocal a los estudiantes. De manera más precisa, hemos grabado nuestras observaciones basadas en la guía de resultados mediante la serie Office que permite grabar un fichero audio e incluirlo en un documento en formato Word o PDF. Si bien varios estudiantes han apreciado el carácter novedoso y personal de este tipo de retroalimentación, otros han experimentado tantas dificultades técnicas al consultar el documento que hemos decidido optar por otra estrategia de retroacción: la corrección vídeo⁶⁵.

Aunque la retroalimentación en formato electrónico presenta varias ventajas que describiremos más adelante, varios autores como Cabot y Lévesque (2015: 12), Henderson y Phillips (2015: 4, 11 y 13) y Marín y Salinas (2015: 12) señalan que su principal inconveniente reside en los problemas técnicos que suele ocasionar tanto para el profesor como para el alumno. Entonces, para que el proceso de retroalimentación sea viable, recomendamos 1) optar por la corrección vídeo mediante la utilización del programa de capturas de pantalla Screencast-o-matic (o similar), 2) seleccionar los objetivos y contenidos de la corrección para limitar la duración del vídeo a menos de cinco minutos, y 3) no buscar la perfección y privilegiar el carácter natural de los comentarios como si se tratara de un diálogo informal con el alumno.

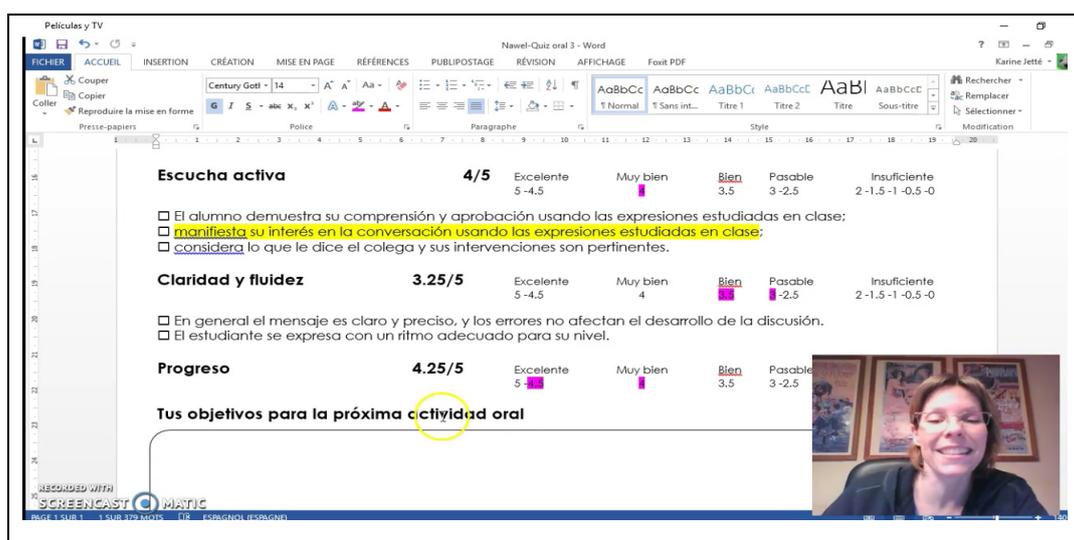


Figura 41. Ejemplo de corrección vídeo (B2)

⁶⁵ Un ejemplo de corrección vídeo figura en la sección 7.1.4.3.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

El sitio Screencast-o-matic posibilita la captura de pantallas de manera gratuita y fiable. Como se puede ver en la figura 41, la corrección vídeo no requiere de mucha preparación, formación, recursos o conocimientos informáticos. Solo implica una breve fase de planificación durante la que se preparan los documentos que se deseen comentar y proyectar en la pantalla. Luego, una vez se han seleccionado los aspectos de la guía de resultados que se quieren señalar, se activa la grabación. Finalmente, se archiva el vídeo y se envía al estudiante. La fase de difusión es muy flexible, pues es posible mandar el vídeo por correo electrónico tradicional o mediante la mensajería usada en el centro de enseñanza. Otra opción para facilitar la consulta del vídeo de retroacción es depositar el fichero en la plataforma pedagógica como Léa, Moodle o StudiUM.

Aunque Screencast-o-matic permite la grabación de vídeos de quince minutos, estimamos que no es conveniente que la retroacción exceda los cinco minutos por cuestiones de viabilidad, coherencia, autenticidad y flexibilidad. Por una parte, el proceso de corrección no será viable con grupos numerosos, pues la creación de vídeos largos requiere mucho tiempo con grupos de más de veinte alumnos. Además, el peso del documento hará que su envío por correo electrónico y consulta sean difíciles. Cabot y Lévesque (2015: 10) solucionan los problemas que plantea la duración de los vídeos de más de veinte minutos colgándolos en Youtube o en Dropbox⁶⁶. Sin embargo, deseamos insistir en dos características fundamentales mediante el proceso de retroacción: 1) su objetivo es motivar al alumno a progresar y 2) su formato debe ser lo más auténtico y personal posible. Si se entregaran los comentarios por escrito, no corregiríamos todos los errores de los alumnos y procederíamos a la selección de las dificultades en función de los objetivos de aprendizaje y el nivel del aprendiz. Pensamos que es fundamental aplicar este mismo criterio de selección a la corrección vídeo. Además, queremos garantizar la consulta del documento y hacer que sea fácil de archivar para preparar evaluaciones futuras. Por otro lado, en la vida real los vídeos en Youtube frecuentemente consultados por la generación C suelen ser breves y varios duran menos de cinco minutos. Creemos que al proceder a una retroacción frecuente y continua, los vídeos de dos o tres minutos que hemos enviado a los estudiantes eran más susceptibles de mantener su interés, suscitar su reflexión, favorecer su motivación y asegurar su progresión.

⁶⁶ La difusión del vídeo se hace de manera privada y cada alumno recibe un enlace personal proporcionado por el docente.

Aunque todavía no existen estudios empíricos que puedan probar el impacto positivo de la retroacción mediante vídeos en el aprendizaje (Henderson y Phillips 2015: 2), los trabajos de Cabot y Lévesque (2015), Henderson y Phillips (2015) y Marín y Salinas (2015) han mostrado el entusiasmo evidente que suscita esta técnica de corrección entre los estudiantes. En efecto, entre las ventajas más notables destacamos la percepción del alumno ante el proceso de corrección y la reflexión que suscita. Según Henderson y Phillips (2015: 7), el 91 % de los estudiantes están a favor del uso de la corrección vídeo como método de evaluación. Por su parte, la experiencia llevada a cabo por Marín y Salinas (2015: 10) ha permitido mostrar que el 86 % de los estudiantes han preferido recibir una retroacción vídeo. Respecto a la percepción de los alumnos tras haber consultado los comentarios en formato vídeo consideran que la experiencia es más agradable, más personal y más motivadora (Cabot y Lévesque 2015: 12, Henderson y Phillips 2015: 3-9). Además, piensan que la información es más detallada y clara (Henderson y Phillips 2015: 10). Finalmente, contrariamente a la corrección tradicional afirman que el proceso de corrección en formato numérico los invita a reflexionar más sobre su aprendizaje y las estrategias a adoptar para progresar (Cabot y Lévesque 2015: 12-13, Henderson y Phillips 2015: 11), lo que se relaciona de manera directa con la función actual del proceso de evaluación y sus dimensiones didáctica y cognitiva.

En la sección 8.4 explicaremos cómo hemos evaluado cada una de las rúbricas y precisaremos nuestras exigencias en cada una de las categorías de evaluación que hemos establecido y justificaremos nuestras decisiones. Sin embargo, la presentación de un modelo de corrección que oriente la toma de decisión en el marco de la evaluación interaccional no sería posible sin el análisis previo de las conversaciones que hemos grabado, pues sus características y dinámica rigen el proceso de corrección. En consecuencia, en el próximo capítulo presentamos el análisis de nuestro corpus de prácticas interactivas alumno-alumno y ejemplos de corrección precisos.

8. Análisis de conversaciones alumno-alumno

8.1 Introducción

El corpus que analizaremos en este apartado consta de 109 conversaciones grabadas⁶⁷ a partir de las cinco pruebas orales del portafolio oral (cf. 8.2). De manera más precisa, se compone de los tres *quizzes* orales y de los dos exámenes orales secuenciados realizados en los niveles A1, A2 y B2 (cf. 7.1.2.1 y 7.1.2.2).

El nivel básico está más representado y muestra el trabajo de cuatro grupos de alumnos principiantes en dos *cégeps* diferentes (Collèges Montmorency y Rosemont), donde fue posible completar tres de las cinco pruebas orales: el *quiz* oral 1 y los exámenes orales secuenciados 1 y 2⁶⁸. Puesto que no se organizaron los *quizzes* orales 2 y 3, la muestra del nivel elemental se ve reducida y no se puede afirmar que se haya respetado la función capacitadora de las miniconversaciones grabadas con el celular. Como consecuencia directa podemos observar claramente que los progresos entre el *quiz* oral 1 y el examen oral secuenciado 1 son muy poco significativos, por lo que debemos limitarnos a mostrar solo los resultados de dos de las tres pruebas orales realizadas, a saber, el *quiz* oral 1 y el examen oral secuenciado 2. Dado que la muestra del nivel A1 se centra en los resultados de dos exámenes orales en vez de cinco, no pensamos que se reflejen de manera justa las verdaderas capacidades interaccionales de los alumnos principiantes. Además, en el plano lingüístico los estudiantes siguen cometiendo errores básicos en el examen oral final que los *quizzes* orales hubieran permitido ir eliminando a lo largo de la formación, especialmente respecto a la conjugación de los verbos, la concordancia –género, número y sujeto-verbo– y las numerosas interferencias causadas por el inglés. A pesar de la falta de representatividad del potencial que supone la evaluación interaccional entre los aprendices principiantes, los datos ofrecen varios elementos válidos que señalaremos de manera detallada.

En el nivel A2 disponemos de un inventario diferente, pues al representar a un grupo de 30 estudiantes de la Universidad de Montreal, será posible ilustrar de manera más clara el carácter preparatorio de cada *quiz* oral y la progresión constante entre los alumnos universitarios en el plano conversacional. Finalmente, el grupo menos

⁶⁷ Una selección de las conversaciones figura en la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

⁶⁸ Debería totalizar 97 estudiantes colegiales, pero una huelga docente que duró varios meses hizo que se anularan seis horas de clase lo que afectó de manera considerable el trabajo que estábamos realizando con los alumnos principiantes.

representado, el nivel intermedio B2, contiene las muestras orales de 14 estudiantes colegiales.

Corpus		
Grupos experimentales		
Centro educativo	Nivel	Prueba oral
<ul style="list-style-type: none"> • Collège Montmorency • Collège Rosemont 	<ul style="list-style-type: none"> • A1 • 4 grupos • 64 alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quiz</i> oral 1 • examen oral secuenciado 2
<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Montreal 	<ul style="list-style-type: none"> • A2 • 1 grupo • 30 alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quiz</i> oral 1 • <i>quiz</i> oral 2 • <i>quiz</i> oral 3 • examen oral secuenciado (final)
<ul style="list-style-type: none"> • Collège Rosemont 	<ul style="list-style-type: none"> • B2 • 1 grupo • 14 alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quiz</i> oral 1 • <i>quiz</i> oral 2 • <i>quiz</i> oral 3 • examen oral secuenciado 1 • examen oral secuenciado 2
Grupo de control		
Centro educativo	Nivel	Prueba oral
<ul style="list-style-type: none"> • Collège André Laurendeau • Universidad de Montreal 	<ul style="list-style-type: none"> • B1 • 2 grupos • 15 alumnos (8 del Collège André Laurendeau y 7 de la Universidad de Montreal) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>quiz</i> oral 1 • <i>quiz</i> oral 2

Tabla 68. Corpus de prácticas interactivas alumno-alumno

Contrastaremos los resultados obtenidos por nuestros alumnos con los de un grupo de control constituido por 15 estudiantes del nivel B1 del Collège André-Laurendeau (8) y de la Universidad de Montreal (7). Las conversaciones que analizaremos se grabaron tras la realización de dos *quizzes* orales formativos. Ambas actividades ofrecen pretextos para hablar y constituyen una síntesis de los conocimientos adquiridos en el nivel precedente, lo que permite observar la movilización del componente conversacional y estratégico al generar un sentimiento de control entre los participantes. Por tanto, en vez de proponer los mismos *quizzes* orales realizados en el nivel A2, preferimos adaptar el primer *quiz* oral para que los alumnos pudieran presentarse y conocerse (figura 42), además de familiarizarse con la actividad interactiva que implicaba grabarse con el celular. Hay que recordar que se trata de dos grupos de estudiantes que no habían trabajado con el enfoque interaccional y que no conocían nuestras técnicas de enseñanza. Fue imprescindible, por tanto, crear un ambiente de trabajo que les permitiera mostrar sus verdaderas habilidades interaccionales para

poder utilizar los datos en nuestra investigación y confrontarlos con los recopilados entre nuestros grupos de alumnos. Una vez familiarizados con el formato y el objetivo de la actividad, les propusimos que realizaran el segundo *quiz* oral del nivel A2, que constituye un ejercicio de síntesis del nivel básico en el que se introduce la expresión de la opinión, uno de los principales objetivos comunicativos del nivel B1 (Consejo de Europa 2002: 26).

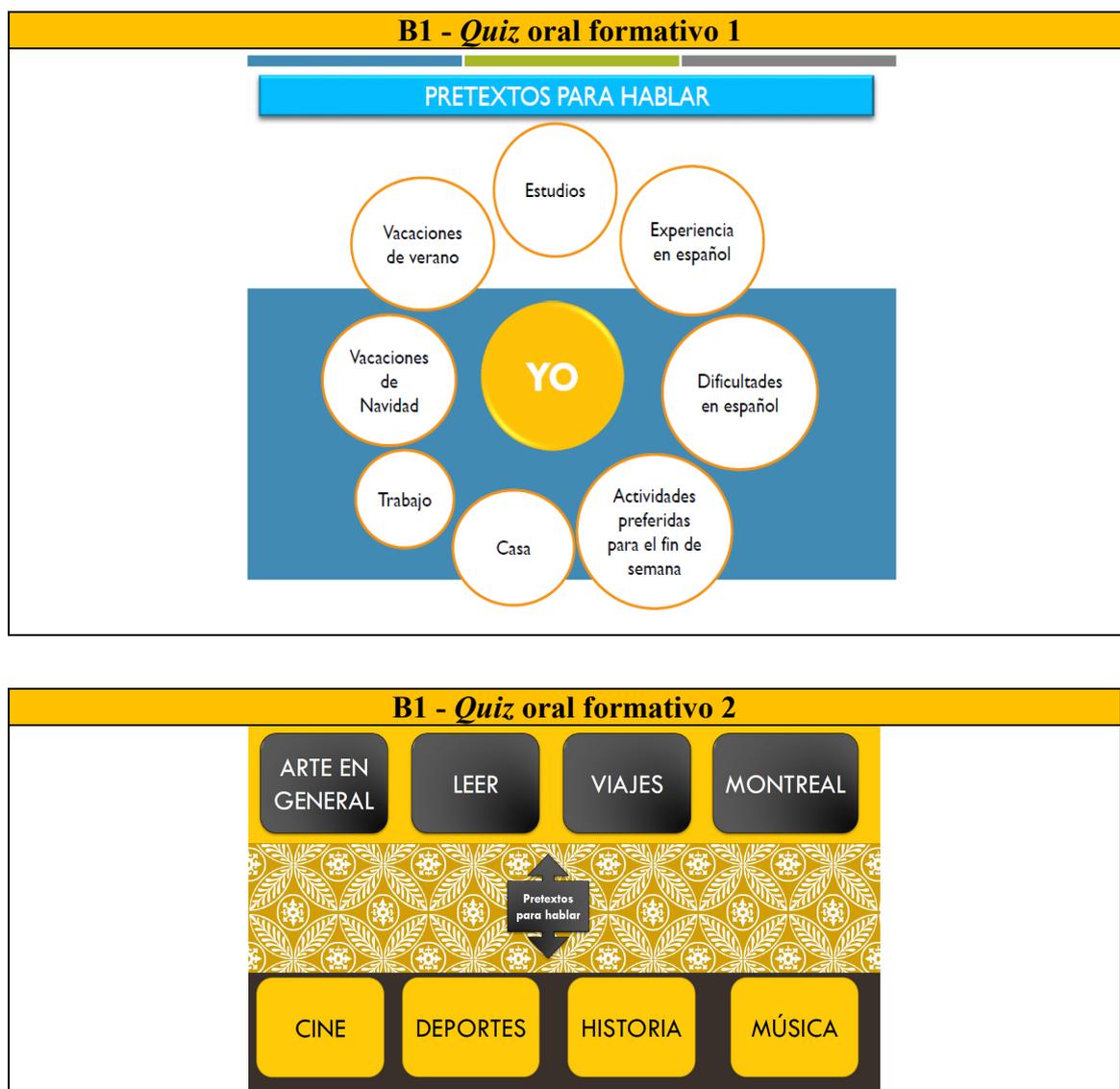


Figura 42. *Quizzes* orales formativos usados con el grupo de control (B1)

A pesar de que el grupo de control no participara en los mismos ejercicios interactivos que los alumnos de la muestra, consideramos que las características y los objetivos interaccionales y extracomunicativos de las actividades orales eran idénticos.

Por tanto, aunque somos conscientes de que el grupo de control es reducido y el trabajo realizado difiere levemente del que produjeron nuestros estudiantes, el objetivo no es establecer de manera exhaustiva y pormenorizada el perfil conversacional del nivel B1, ni obtener datos estadísticos que sienten un panorama interaccional único y fijo a la hora de mostrar las diferencias conversacionales entre los dos grupos. Nuestra propuesta pretende más bien hacer resaltar las tendencias que caracterizan a cada uno de dichos grupos de estudiantes.

Para ello, el análisis de las conversaciones servirá para determinar si nuestro modelo de evaluación basado en el enfoque interaccional permite obtener conversaciones colaborativas y auténticas, activar los MD y alcanzar los objetivos comunicativos según el nivel del alumno. El primer aspecto que se tomará en cuenta –el carácter cooperativo del intercambio oral en pareja– se apoya en el principio de *co-construcción* definido por Jacoby y Ochs (1995: 177), según el que la producción de un mensaje improvisado e interactivo depende de la influencia mutua entre los dos interlocutores y la creación de un espacio de colaboración. El segundo elemento que consideraremos hace referencia a la validez de contenido de nuestro modelo, esto es, la autenticidad de las conversaciones y la presencia de las especificidades propias a la quinta destreza (Bachman 1988: 150, Alderson *et al.* 1995: 166, Consejo de Europa 2002: 177, Young 2002: 249, Douglas y Brown 2004: 25). En otros términos, además de determinar si los alumnos negocian los turnos de palabra, si reformulan sus frases, si se interrumpen y si mantienen el contacto con el interlocutor –entre otras características–, observaremos la eficacia con la que logran usar los MD. La estrecha relación entre el uso del repertorio interaccional (cf. 4) y la obtención de conversaciones colaborativas constituye una hipótesis elemental que deseamos verificar. Finalmente, nuestras observaciones y reflexiones buscan confirmar si la evaluación interaccional respeta las recomendaciones del Consejo de Europa (2002: 26 y 62) y las del MELSQ (Gouvernement du Québec 2013: 70-74) en cuanto a las metas comunicativas e interaccionales previstas en cada uno de los niveles de la formación. Se trata de determinar si nuestros exámenes orales permiten observar la facilidad con la que los alumnos principiantes e intermedios describen su entorno y justifican sus opiniones, y si en el nivel colegial el intercambio oral respeta las expectativas establecidas en función del número de réplicas exigido por nivel.

En cuanto a la metodología empleada para sostener nuestra hipótesis de base, el análisis de los datos se apoya en dos escalas, una para el nivel elemental (A1-A2) y otra

para el nivel intermedio (B1-B2), que han permitido cuantificar la calidad de la interacción en cada una de las conversaciones grabadas, la presencia de los MD y la eficacia con la que los alumnos los utilizaban (tablas 69 y 70).

A1-A2			
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN			
INTERACCIÓN COLABORATIVA			INTERACCIÓN PROBLEMÁTICA
			paralela
			asimétrica
Satisfactoria	Suficiente	Insuficiente	
0-1-2	3-4	+5	
aspectos problemáticos	aspectos problemáticos	aspectos problemáticos	
<ul style="list-style-type: none"> • escucha activa • mostrar aprobación y comprensión • mantener el contacto con el interlocutor • alternar los turnos • aportar información significativa • evitar los monólogos 			
PRESENCIA			
Satisfactoria	Suficiente	Insuficiente	
+5 MD	3-4 MD	0-2 MD	
<ul style="list-style-type: none"> • variedad • frecuencia 			
EFICACIA			
Satisfactoria	Suficiente	Insuficiente	
0-2 errores	3-4 errores	+5 errores	
<ul style="list-style-type: none"> • corrección • coherencia 			

Tabla 69. Escala usada para analizar las conversaciones alumno-alumno (A1-A2)

B1-B2

CALIDAD DE LA INTERACCIÓN

INTERACCIÓN COLABORATIVA			INTERACCIÓN PROBLEMÁTICA	
			paralela	asimétrica
Satisfactoria	Suficiente	Insuficiente		
0-1-2 aspectos problemáticos	3-4 aspectos problemáticos	+5 aspectos problemáticos		
<ul style="list-style-type: none"> • escucha activa • mostrar aprobación y comprensión • mantener el contacto con el interlocutor • alternar los turnos • aportar información significativa • evitar los monólogos 				

PRESENCIA

Satisfactoria	Suficiente	Insuficiente
+7 MD	5-6 MD	3-4 MD
<ul style="list-style-type: none"> • variedad • frecuencia 		

EFICACIA

Satisfactoria	Suficiente	Insuficiente
0-1 error	2-3 errores	+4 errores
<ul style="list-style-type: none"> • corrección • coherencia 		

Tabla 70. Escala usada para analizar las conversaciones alumno-alumno (B1-B2)

En el nivel básico la calidad de la interacción se define como la disposición del equipo para escuchar a los miembros del grupo y orientar las intervenciones y reacciones en función de lo que se diga durante la conversación. De manera complementaria, la escucha activa se traduce también por la habilidad con la que el aprendiz confirma a su colega que entiende lo que le está diciendo. Otro rasgo característico de la quinta destreza es la necesidad de mantener el contacto con el interlocutor y manifestar su interés en la discusión. Además, evaluar la interacción oral implica también valorar la alternancia de los turnos, que debe ser frecuente y armoniosa

para garantizar el equilibrio comunicativo entre los equipos de trabajo y evitar que un alumno monopolice el espacio produciendo monólogos, lo que atribuiría un papel pasivo a los compañeros de clase. Finalmente, el último criterio que diferencia la conversación colaborativa de las discusiones paralelas y asimétricas –centradas en dos monólogos y caracterizadas por una asimetría en el plano de la construcción del mensaje (Galaczi 2008: 96-111)– es la responsabilidad compartida que tienen los alumnos para crear un diálogo oral imprevisible y coherente. Esta dimensión de la interacción oral se observa mediante la significatividad de la información proporcionada por los miembros del equipo y su implicación constante a lo largo del intercambio oral, ya sea al hacer preguntas, al desarrollar sus ideas o al proponer nuevos temas.

En cuanto a los valores usados en la escala se estima que si el diálogo de un equipo presenta dos dificultades entre los criterios enumerados en la tabla del nivel básico, los aprendices habrán realizado un trabajo colaborativo satisfactorio. Somos conscientes de las exigencias que supone el ejercicio interactivo para el alumno principiante y, por tanto, una conversación que presente entre tres y cuatro aspectos problemáticos mostrará suficientes elementos cooperativos para que se califique como interacción colaborativa. Sin embargo, a partir de cinco obstáculos interactivos se considera que el trabajo del equipo es insuficiente en el plano colaborativo. No hemos aportado ninguna modificación a la escala del nivel intermedio en esta rúbrica por la novedad del enfoque interaccional y el desafío que plantea, especialmente para los alumnos del nivel colegial. Las diferencias se sitúan más bien en el plano de la utilización de los MD. En efecto, puesto que los alumnos intermedios cuentan con un bagaje de conocimientos más variado, el número de expresiones discursivas exigido es más alto en los niveles B1 y B2 que en los niveles básicos, tanto en el plano de la presencia de los MD como en el nivel de la precisión con la que se usan. No obstante, es importante precisar que la escala no solo se ciñe a una apreciación cuantitativa, también se aprecia la calidad del trabajo realizado respecto a la dimensión discursiva. La variedad, la frecuencia, la corrección y la coherencia constituyen, entonces, los criterios que darán cuenta de la evaluación cualitativa de los MD en las conversaciones del corpus.

8.2 Resultados

Para facilitar la lectura de los resultados obtenidos es necesario precisar cómo hemos contabilizado los datos, ya que esta manera de proceder permitirá observar distintas

dimensiones de la metodología empleada. Para ello, esta sección organiza el análisis de los resultados en tres rúbricas. En la primera parte del análisis consideramos la recopilación de la información y su categorización. En segundo lugar, analizaremos los resultados generales obtenidos, a saber, la media de progresión que ilustra la mejoría observada entre el primer examen y la última prueba oral. Finalmente, se estudiarán los resultados detallados, esto es, los datos presentes en cada una de las categorías de datos.

La compilación de los resultados ha sido posible gracias a los criterios presentes en las escalas de las tablas 69 y 70. Para ello, hemos confrontado cada una de las conversaciones alumno-alumno que forman parte de la muestra con los criterios de la escala, lo que nos ha permitido atribuir un valor a cada equipo. Esta primera etapa de la recolección de datos puede verse en el anexo 5, que presenta los resultados detallados obtenidos en todos los aspectos considerados en cada una de las pruebas orales realizadas durante el semestre. Para respetar el anonimato de los estudiantes hemos adoptado un sistema que consta de 4 elementos: 1) las tres primeras letras del nombre de pila del alumno, 2) su sexo (M, H), 3) su nivel (A1, A2, B1 y B2) y 4) el tipo de prueba oral –los *quizzes* orales (Q1, Q2 y Q3) y los exámenes orales secuenciados (E1 y E2)–. En cada uno de los 118 grupos de alumnos que forman parte del corpus se valoró, para cada centro educativo y cada prueba oral, el grado de colaboración de las discusiones obtenidas, la representatividad de los MD y su impacto positivo en el desarrollo de la conversación. Se determinó igualmente si se alcanzó el objetivo comunicativo propuesto y, en el nivel colegial, se cuantificó el número de réplicas para confirmar el respeto de las exigencias ministeriales. Se indica también si la práctica interactiva corresponde a un intercambio oral problemático, caracterizado por el desequilibrio comunicativo y se precisa si los alumnos ya habían trabajado juntos. Finalmente, se observa que el documento (anexo 5) sigue una progresión lógica organizada por nivel. En primer lugar, se muestran los resultados del primer *quiz* oral en cada una de las instituciones y se termina por los del examen oral secuenciado final. De este modo, las diferencias que caracterizan la producción en las primeras etapas del curso pueden ser contrastadas con las de las últimas pruebas orales; además se pueden apreciar las similitudes entre los grupos que ya se conocían y los que no habían colaborado juntos.

Por su parte, el anexo 6 permite apreciar la categorización de los datos y reúne la información por rúbrica y por examen oral, según se trate de las interacciones colaborativas, los MD o los objetivos a alcanzar. Para cada uno de los niveles

estudiados se indica el número de equipos que forman parte de la muestra y los resultados obtenidos en cada prueba oral y en cada uno de los criterios de análisis utilizados (interacciones colaborativas, MD –presencia y eficacia–, objetivos comunicativos y réplicas exigidas). Se compilan los datos para cada equipo de estudiantes y se indica el porcentaje correspondiente. A modo de ejemplo, para el primer *quiz* oral realizado en el nivel A1 es posible afirmar que el 50 % de las conversaciones analizadas en los 18 grupos de alumnos presenta las características de las interacciones colaborativas, pues 6 de los grupos obtuvieron resultados satisfactorios y 3 produjeron diálogos lo suficientemente cooperativos como para afirmar que se trata de una discusión colaborativa. Es interesante contrastar los resultados del primer *quiz* oral 1 con los del examen oral secuenciado final que muestra que el 100 % de los alumnos que se conocían logró interactuar de manera colaborativa, en comparación con el 82 % de los que nunca habían trabajado juntos, lo que indica claramente la progresión realizada en este aspecto de la conversación (una mejoría del 22 %).

Antes de profundizar el análisis de todos los resultados que figuran en cada una de las categorías de datos del anexo 6, conviene precisar la metodología que hemos empleado para establecer dicha progresión en el plano conversacional. De manera general, la técnica que hemos empleado para valorar estos cambios consiste en determinar la media. Para ello, se han efectuado tres operaciones: 1) hemos calculado el número total de grupos, 2) hemos sumado todos los valores, y 3) los hemos dividido por el total de casos (Bologna 2010: 280).

A continuación, presentaremos un análisis global⁶⁹ de los resultados para apreciar la media de progresión, es decir, la mejoría entre la primera prueba oral (*quiz* oral 1) y la práctica oral final (examen oral secuenciado 2). Dicho de otra manera, compararemos las medias obtenidas en cada uno de los niveles. El objetivo de este ejercicio es mostrar la constancia con la que los alumnos han podido desarrollar sus habilidades conversacionales a lo largo del curso. Para facilitar el análisis de estos datos, ofrecemos una síntesis de los resultados obtenidos en la tabla 71.

⁶⁹ Por su carácter general, el análisis global no establece ninguna distinción entre los participantes para determinar la progresión integral, por lo que el total de grupos refleja el trabajo de todos los miembros del grupo. En el análisis detallado de las categorías de datos se mostrará que no ha habido ninguna diferencia significativa entre los grupos que ya se conocían y los que trabajaban juntos por primera vez. Para ello, se presentará de manera separada el rendimiento de ambos tipos de equipo (los que habían tenido la oportunidad de colaborar antes de realizar la prueba oral y los que no).

A1				
	Total de grupos	Satisfactorio/ Suficiente	Insuficiente	%
Interacción colaborativa				
Quiz oral 1	18	9	9	50
Examen oral secuenciado	14	12	2	91
Media de progresión				41
MD presencia				
Quiz oral 1	18	15	3	83
Examen oral secuenciado	14	9	5	65,5
Media de progresión				-17,5
MD eficacia				
Quiz oral 1	18	10	8	56
Examen oral secuenciado	14	14	0	100
Media de progresión				44
Objetivos comunicativos				
Quiz oral 1	18	10	8	56
Examen oral secuenciado	13	12	1	95,5
Media de progresión				39,5
Réplicas exigidas				
Quiz oral 1	18	17	1	95
Examen oral secuenciado	14	11	3	86,5
Media de progresión				-8,5
A2				
Interacción colaborativa				
Quiz oral 1	13	10	3	77
Examen oral secuenciado	14	14	0	100
Media de progresión				23
MD presencia				
Quiz oral 1	13	13	0	100
Examen oral secuenciado	14	14	0	100
Media de progresión				0
MD eficacia				
Quiz oral 1	13	10	3	77
Examen oral secuenciado	14	13	1	96
Media de progresión				19
Objetivos comunicativos				
Quiz oral 1	13	12	1	92
Examen oral secuenciado	14	14	0	100
Media de progresión				8

Tabla 71. Resultados generales: media de progresión (A1-A2)

B1				
	Total de grupos	Satisfactorio/ Suficiente	Insuficiente	%
Interacción colaborativa				
<i>Quiz</i> oral 1	5	4	1	80
<i>Quiz</i> oral 2	2	1	1	50
MD presencia				
<i>Quiz</i> oral 1	5	5	0	100
<i>Quiz</i> oral 2	2	2	0	100
MD eficacia				
<i>Quiz</i> oral 1	5	3	2	60
<i>Quiz</i> oral 2	2	1	1	50
Objetivos comunicativos				
<i>Quiz</i> oral 1	5	4	1	80
<i>Quiz</i> oral 2	2	2	0	100
B2				
Interacción colaborativa				
<i>Quiz</i> oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	3	0	100
Media de progresión				0
MD presencia				
<i>Quiz</i> oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	3	0	100
Media de progresión				0
MD eficacia				
<i>Quiz</i> oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	2	1	67
Media de progresión				-33
Objetivos comunicativos				
<i>Quiz</i> oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	3	0	100
Media de progresión				0
Réplicas exigidas				
<i>Quiz</i> oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	0	3	0
Media de progresión				-50

Tabla 72. Resultados generales: media de progresión (B1-B2)

Puesto que no será posible mostrar la media de progresión del grupo de control (B1), dado que no siempre hemos colaborado con los mismos estudiantes y los participantes no han trabajado con el modelo interaccional, esta sección se centrará en los progresos observados en los grupos experimentales (A1, A2 y B2) a lo largo de la formación de 45 horas. En los alumnos principiantes (A1), cuyo trabajo fue interrumpido por la anulación de dos clases debido a una huelga docente, se constata una regresión entre el primer *quiz* oral y el examen oral final en el nivel del uso de los MD (-17.5 %) y el número de réplicas exigidas (-8.5 %) por el Ministerio de educación de Quebec. Sin embargo, en el plano colaborativo (41 %), discursivo (44 %) y comunicativo (39.5 %) los progresos realizados son notables. En efecto, en el primer *quiz* oral solo 9 de los 18 grupos de los alumnos lograron producir un diálogo colaborativo, mientras que en el examen final la gran mayoría de los grupos (12 sobre 14) respetó el concepto de cooperación, esencial para la obtención de una conversación auténtica. Si solo 8 de los 18 grupos usaron los MD de manera eficaz en la primera mini prueba oral, el conjunto de la clase (la totalidad de los 14 grupos) cumplió las exigencias establecidas en el último ejercicio sumativo. Se aprecian igualmente cambios positivos en el rendimiento relacionado con las metas comunicativas, dado que al final del curso solo 1 grupo de los 13 equipos no alcanzó los objetivos previstos. En el primer *quiz* oral 8 grupos de los 18 no habían podido respetar este criterio.

En comparación con los alumnos del nivel básico (A1), la media de progresión que caracteriza las conversaciones de los participantes del nivel A2 se define por una mejoría constante, pues no se ha observado ninguna regresión entre el primer examen oral y la prueba final. De manera más precisa, se percibe un aumento progresivo en la calidad del trabajo de los alumnos en casi todas las categorías de datos, lo cual se traduce por una mejoría en cuanto al carácter colaborativo de las conversaciones grabadas (23 puntos), la dimensión discursiva (19 puntos) y el alcance de los objetivos comunicativos establecidos (8 puntos). No obstante, al final del curso se ha mantenido el mismo número de MD en los 14 grupos. Por consiguiente, no es posible apreciar una progresión significativa que caracterice el uso de las expresiones discursivas, ya que los 13 grupos del primer *quiz* oral usaron tantos MD como los 14 grupos que realizaron el examen oral final. En el nivel A2 los cambios más notables se sitúan, entonces, en el plano interaccional (4 grupos colaboraron más al final del curso), discursivo (solo 1 grupo sobre 14 no usó los MD de manera eficaz durante el intercambio oral final) y

comunicativo (todos los grupos alcanzaron el objetivo comunicativo de la prueba oral final).

Por su parte, los resultados de los alumnos del nivel B2 (tabla 72) revelan una regresión en dos dimensiones de los intercambios orales grabados al principio de la sesión en comparación con los producidos al final del curso. En efecto, entre el *quiz* oral 1 y el examen final se nota una disminución de 33 y 50 puntos a la hora de usar los MD de manera eficaz y alcanzar los objetivos ministeriales. Por otra parte, es interesante constatar que no hubo una mejoría significativa entre los alumnos intermedios, pues en la totalidad de los grupos los aspectos positivos observados en el primer *quiz* oral se mantuvieron en el último examen oral secuenciado. De ahí la obtención de una tasa de progresión de 0 % en el plano de las interacciones colaborativas, la presencia de los MD y el alcance de los objetivos comunicativos.

A la luz de la información proporcionada por la media de progresión, es posible confirmar que, de manera general, los logros más visibles en el rendimiento de los alumnos proceden de los niveles básicos. Por otra parte, los aspectos donde se parece haber observado una progresión más limitada se sitúan en los niveles A1 y B2, y tienen que ver con el número de réplicas exigidas y los MD. A continuación, presentaremos una serie de observaciones y reflexiones para interpretar dichos resultados, tomando en cuenta el conjunto de pruebas orales realizadas y el rendimiento observado en cada una de las categorías de datos. En este sentido, la presentación de la información contenida en la media de progresión servirá de punto de partida para analizar las tablas 73 y 74, cuyo contenido permitirá explicar a qué se deben los resultados de todos los participantes, no solo los del grupo de control, sino también los de los grupos experimentales.

Para facilitar la lectura de todos los datos ofrecemos las tablas 73 y 74, de modo que se ilustren de manera visual las estadísticas que caracterizan el nivel elemental (tabla 73) y las que distinguen a los grupos del nivel intermedio (tabla 74).



Tabla 73. Resultados obtenidos tras el análisis de las conversaciones (A1-A2)

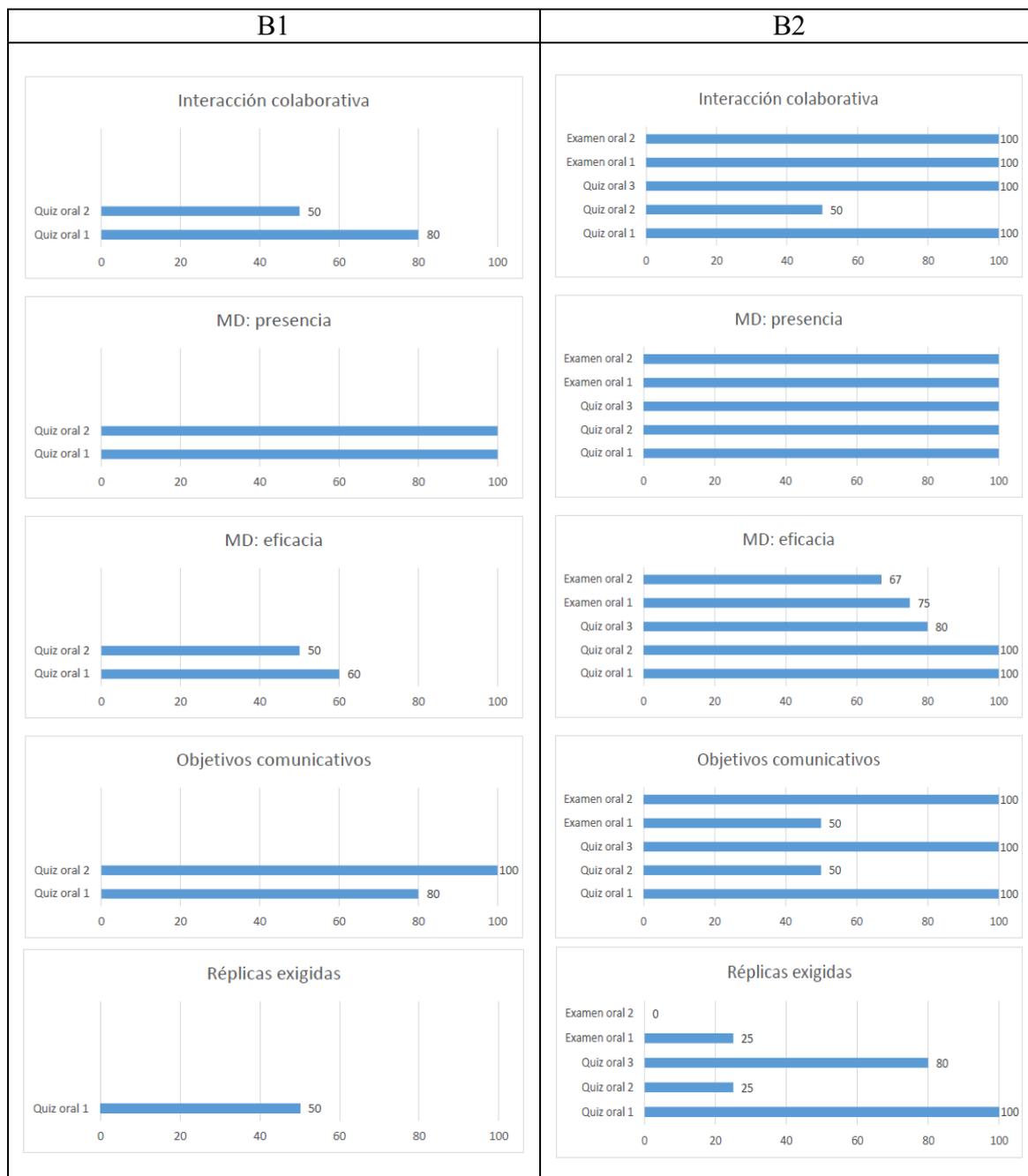


Tabla 74. Resultados obtenidos tras el análisis de las conversaciones (B1-B2)

Antes de analizar los resultados de las tablas 73 y 74, cabe precisar que, ya que estábamos probando la validez de nuestro modelo de evaluación, todavía no sabíamos si los estudiantes apreciarían el tipo de interacción que posibilita. En consecuencia, no quisimos imponer la forma de trabajo para crear un clima que facilitara la realización de los exámenes por lo que en cuatro de las cinco pruebas orales los estudiantes tuvieron la libertad de formar los equipos. Los resultados del anexo 6 muestran que no hubo diferencias significativas relacionadas con la forma de trabajo. En efecto, en la mayoría

de los casos los alumnos que no se conocían obtuvieron resultados superiores o muy similares a los que ya habían tenido la oportunidad de trabajar juntos. A modo de ejemplo, en el nivel A1 en el examen oral secuenciado 2 los alumnos que se conocían obtuvieron resultados inferiores en cuatro de los cinco criterios analizados. En efecto, se observa una diferencia del 8 % en el plano de las interacciones colaborativas, 3 % para la presencia de los MD, 9 % en el alcance del objetivo comunicativo y 27 % en cuanto al número de réplicas exigidas. Al escuchar las discusiones obtenidas, tras la realización del conjunto de las pruebas orales, la gran mayoría de los equipos realizó un trabajo que parece auténtico e improvisado. De manera general, no se percibe una preparación previa entre los miembros del equipo que afecte la espontaneidad del intercambio y le dé un aspecto artificial. Entre los pocos casos identificados, como por ejemplo JadH-RonH-A2-Q2 y NicM-SdaM-A2-Q2 los estudiantes fueron penalizados, ya fuera por no haber respetado las instrucciones, por la falta de elementos interactivos presentes en el diálogo, y por el formato de la discusión, que se parecía más a un cuestionario que a una conversación libre. La retroacción que proporcionamos permitió corregir la situación en los exámenes orales subsecuentes y asegurar la naturalidad del intercambio oral.

Tras haber hecho el balance con el conjunto de los grupos, los comentarios muy positivos que obtuvimos por parte de los alumnos al final de la sesión confirman que la evaluación interaccional no los desestabiliza y aprecian su carácter informal y lúdico. Por tanto, recomendaríamos ahora variar los equipos de trabajo, pues estamos convencidos de que esta manera de trabajar ofrece más oportunidades de progresión al posibilitar el contacto con un abanico de estrategias interaccionales más amplio. Sin embargo, no disponíamos de esta información cuando grabamos las conversaciones y para evitar que la forma de trabajo afecte la validez de los resultados, nuestro análisis separa los datos de los equipos que ya se conocían para poder aislarlos y compararlos con los que nunca habían trabajado juntos. Los datos de los grupos que ya se conocían nos han permitido identificar de manera más precisa los progresos realizados entre cada prueba oral. La progresión, que está en el centro de la dimensión cognitiva del proceso de evaluación (GRÉAC 2015: 41), se analizará de manera detallada en la sección 8.4 cuando se presenten los ejemplos de corrección y se ilustre la retroacción que hemos ofrecido a los estudiantes a lo largo de la formación. En lo que respecta a las diferencias que distinguen las conversaciones grabadas entre las parejas y los tríos, solo el 25 % de las discusiones obtenidas en los equipos de tres alumnos presentan un déficit interaccional y es posible afirmar que el 75 % de las conversaciones en trío son

colaborativas (anexo 6). Sin embargo, en comparación con las discusiones de grupo, el trabajo en pareja tiende a limitar la complejidad que supone la alternancia de los turnos de palabra. Por lo tanto, recomendamos privilegiar la interacción oral en pareja, especialmente en las primeras etapas del proceso de evaluación.

La contextualización de la recopilación de los datos era necesaria para facilitar la comprensión del análisis de los resultados. La primera parte del examen del corpus se concentra en la dimensión colaborativa de los intercambios orales grabados en clase⁷⁰.

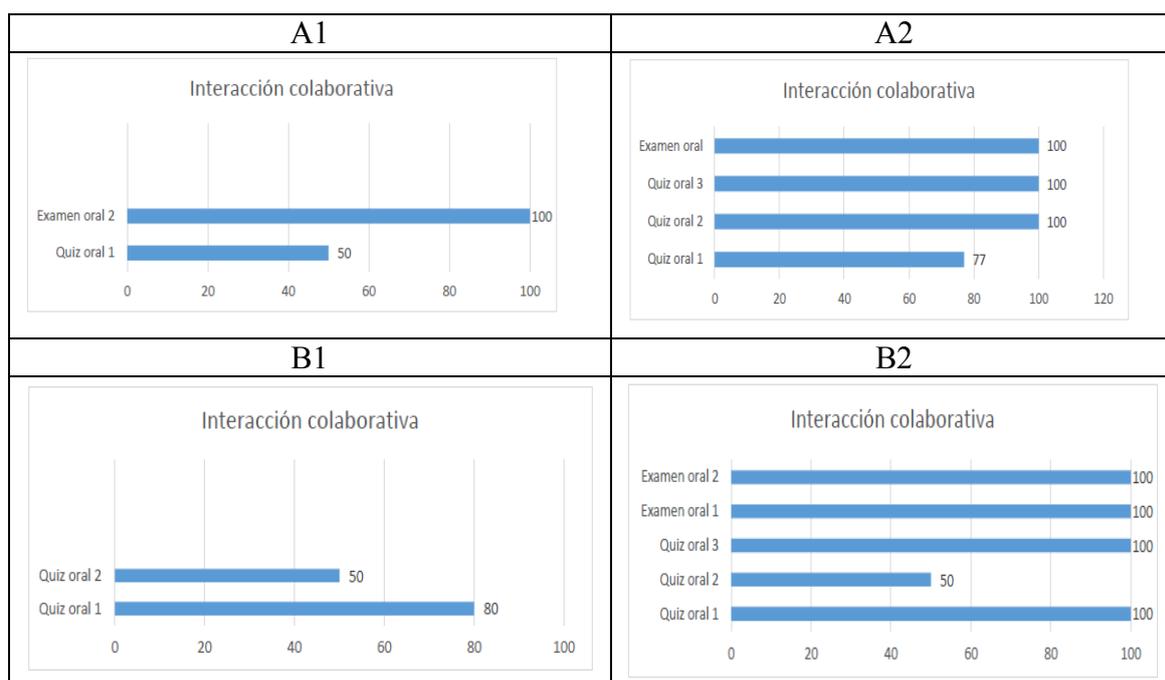
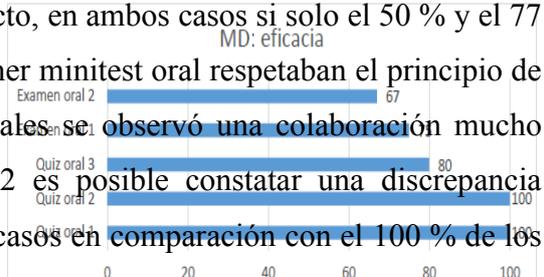
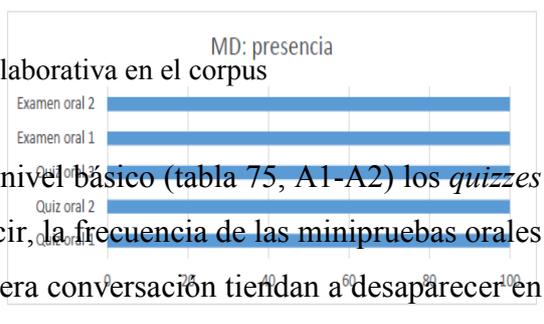


Tabla 75. La interacción colaborativa en el corpus

Resulta interesante constatar que en el nivel básico (tabla 75, A1-A2) los *quizzes* orales cumplen su función capacitadora, es decir, la frecuencia de las minipruebas orales hace que los obstáculos observados en la primera conversación tiendan a desaparecer en las prácticas interactivas subsiguientes. En efecto, en ambos casos si solo el 50 % y el 77 % de las discusiones obtenidas durante el primer minitest oral respetaban el principio de cooperación, en todos los otros exámenes orales se observó una colaboración mucho más sostenida. Sin embargo, en el nivel B2 es posible constatar una discrepancia significativa en el *quiz* oral 2 (el 50 % de los casos en comparación con el 100 % de los grupos en los otros exámenes orales), que apenas posibilitó una colaboración evidente



⁷⁰ A continuación, se detallarán los datos de las tablas 73 y 74 por categoría analizada.

entre la mitad de los equipos de trabajo. La primera hipótesis que hemos formulado para explicar estos resultados contempla la dificultad de la tarea. Sin embargo, puesto que el MCER precisa que el alumno de nivel B1 "es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como puede ser películas, libros, música, etc." (Consejo de Europa 2002: 75), consideramos que nuestros estudiantes de nivel B2 disponían de la experiencia y de todos los recursos necesarios para realizar la tarea de manera satisfactoria. La fuente del problema no parece residir, entonces, en la complejidad del ejercicio, sino más bien en la formación de los equipos. En efecto, al escuchar las conversaciones de los grupos, como por ejemplo EstM-MarM-MonM-B2-Q2 y CecM-ClaM-JacM-MarM-B2-Q2⁷¹, el desequilibrio comunicativo es evidente y se debe al no respeto del papel de guía y facilitador por parte de los hablantes nativos. Aunque para los estudiantes francófonos la presencia de los hablantes de herencia consistía una oportunidad para movilizar los recursos interaccionales y estratégicos que facilitan la negociación de los turnos de palabra, solo la mitad de los estudiantes (el 50 % de la clase) logró sacar provecho de sus conocimientos para compensar fallos comunicativos ante el desconocimiento de ciertos términos útiles para realizar la actividad e interrumpir de manera eficaz a los miembros del equipo que tendían a monopolizar la conversación. Tras los comentarios proporcionados mediante la retroacción fue posible hacer hincapié en el objetivo del ejercicio interactivo y restablecer una forma de trabajo mucho más colaborativa en las otras pruebas orales.

En cuanto al grupo de control (cf. tabla 75, B1) los gráficos indican que los alumnos trabajaron más en colaboración durante el primer *quiz* oral (el 80 % de los casos) que en el segundo (solo el 50 % de los grupos). Aunque la muestra es reducida y no permite generalizaciones, pensamos que estos resultados se deben a dos factores: 1) los desequilibrios comunicativos en el plano interaccional y 2) la presencia escasa de los MD, además de la eficacia cuestionable con la que fueron empleados. En efecto, por ejemplo en el equipo DijM-SopM-B1-Q1, las dos alumnas se expresan oralmente sin considerar el contenido de sus intervenciones. De hecho, solo se formuló una pregunta directa durante todo el intercambio oral y apenas se notan dos utilizaciones de *a mi también*, un indicador de escucha activa. En consecuencia, consideramos que se trata de una conversación paralela porque las dos alumnas no toman en cuenta lo que se ha

⁷¹ Las conversaciones mencionadas en este apartado están disponibles en la sección 8.1 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

dicho previamente. No se define como una conversación colaborativa problemática porque las dificultades van más allá de la observación de cinco aspectos interactivos problemáticos, es decir, las alumnas no comparten la construcción de un mensaje dialogado coherente ni aportan información que contribuya a la elaboración de una discusión bidireccional. Además, la manera con la que se alternan los turnos de palabra indica bien que las intervenciones se orientan en una sola dirección. Al recurrir a expresiones, como *es eso para mí* y *c'est ça (eso es)* en francés las estudiantes cierran el intercambio oral, limitan la toma de palabra espontánea y hacen que no sea necesario tomar en cuenta la contribución de los miembros del equipo ni mostrar su comprensión.

Por su parte, los alumnos del equipo MyrM-VerM-OsiH-B1-Q2 ofrecen otro ejemplo interesante de falta de colaboración, pues parecen haber optado por una actitud pasiva que autoriza que una estudiante monopolice la conversación y ceda el turno menos de dos minutos antes de que termine la actividad. Aunque hay que considerar los límites del análisis debidos a la cantidad reducida de datos disponibles en el nivel B1, se pueden observar más formas de trabajo parecidas a la entrevista oral en el grupo de control que en los tres niveles experimentales. En efecto, en otras conversaciones del nivel B1 –FedM-OsiH-B1-Q1, CatM-NadM-B1-Q2 y MyrM-VerM-OsiH-B1-Q2– se nota un desequilibrio comunicativo debido al hecho de que uno de los miembros del equipo parece preferir actuar como examinador y sus intervenciones se limitan a hacer preguntas. En esos diálogos la autenticidad del intercambio oral se ve afectada por el papel pasivo que adopta el interlocutor al saber que debe esperar a que su colega haya terminado su turno antes de hacerle otra pregunta. En este contexto, no solo se limita la espontaneidad de la conversación, sino que se reduce también la significatividad de la información, esencial para la construcción de un mensaje colaborativo (Jacoby y Ochs 1995: 177).

Creemos que las diferencias observadas en el nivel de la cooperación interaccional se debe al hecho de que, contrariamente a los estudiantes del nivel B1, nuestros alumnos eran conscientes de la co-responsabilidad que tenían todos los miembros del equipo para garantizar una repartición equitativa durante el intercambio oral. En clase insistimos en este aspecto esencial para que se crearan conversaciones lo más naturales posible, pues en la vida real no está bien visto ocupar todo el espacio de una discusión informal entre amigos o desconocidos, y lo más común sería formular preguntas para incluir a todos los miembros del grupo en la conversación. Los alumnos sabían, entonces, que la autenticidad de la discusión constituía uno de los principales

objetivos que los exámenes orales buscaban alcanzar en clase. Además, los temas abordados en las prácticas interactivas son determinados con antelación y los aprendices recibieron todos los recursos necesarios para poder expresarse sobre dicho tema y hacer preguntas al compañero de clase para alcanzar el objetivo extralingüístico. En este sentido, si un alumno presenta lagunas discursivas en L1, pensamos que no debería afectar el desarrollo de la conversación en LE, puesto que además de disponer del repertorio interaccional (cf. 4), y haber dedicado tiempo en clase para sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de desarrollar estrategias conversacionales, fueron expuestos a diferentes modelos de diálogos auténticos disponibles en Youtube y participaron en varios ejercicios de práctica formativos (anexo 7)⁷².

El hecho de que no se observe ninguna interacción problemática entre los grupos experimentales y que consideremos que todas representan conversaciones colaborativas –algunas más logradas que otras– se basa en la alternancia constante de los turnos de palabra, en esa noción de simetría conversacional y en la responsabilidad compartida en el plano de la "co-construcción" del mensaje (Jacoby y Ochs 1995: 177). Sin embargo, estos aspectos no son suficientes para confirmar el carácter colaborativo de las conversaciones alumno-alumno. El mantenimiento del contacto con el interlocutor y la capacidad del estudiante para la escucha activa son otras especificidades propias a la interacción oral. Estas características se observan gracias a los MD que, como ya hemos mencionado, constituyen otra dificultad observada entre el grupo de control.

⁷² En el anexo 7 presentamos tres actividades de aprendizaje (A1, A2 y B2) realizadas en clase con los estudiantes.

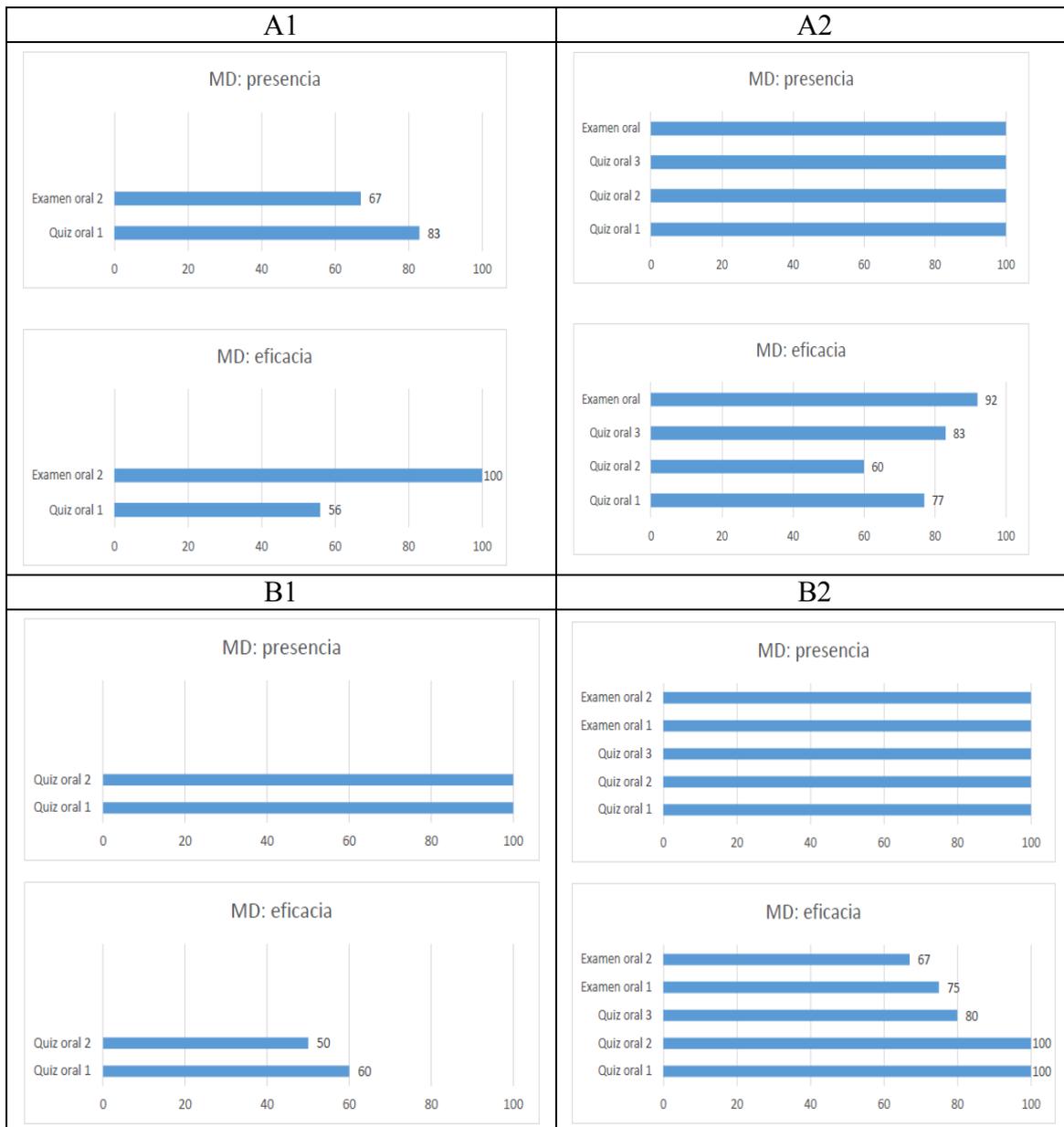


Tabla 76. Los MD en el corpus

De modo general el gráfico que resume los resultados obtenidos indica de manera satisfactoria que todos los grupos usan los MD, pues su presencia es observable en la gran mayoría de las conversaciones que hemos grabado, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, a excepción de los alumnos principiantes que parecen haber utilizado un 16 % más expresiones discursivas al principio de la formación que al final del semestre. Sin embargo, los estudiantes de los niveles A2 y B2

mostraron una progresión constante en el uso de los MD entre las diferentes pruebas orales. En efecto, en el nivel A2 la mayoría de los alumnos (13 grupos de estudiantes) utilizó un promedio de 10.6 MD en el primer *quiz* oral, pero en el minitest oral final los miembros de la clase (12 grupos) emplearon 13.25 unidades discursivas, lo que representa un aumento de un 25 %. En el nivel B2 las tablas revelan tendencias parecidas y es posible observar que en la primera miniprueba oral (4 grupos de estudiantes) están presentes 12 MD, cifra que llega a 14.8 expresiones discursivas en el último *quiz* oral, es decir, hay una mejoría de un 23 %. Pensamos que la contradicción que caracteriza al nivel elemental se debe a la huelga docente que desestabilizó el trabajo que estaba previsto y obligó a los alumnos a concentrarse en otras disciplinas obligatorias para su recorrido escolar. Creemos, entonces, que la falta de estudio explica el hecho de que se obtuvieron resultados superiores al iniciar el proceso de evaluación.

Por lo que atañe al grupo de control, pese a que no dispongamos de tantos datos como en los otros niveles para confirmar nuestras hipótesis, es posible confirmar una tendencia entre los estudiantes del nivel B1 que indica que no usaron tantos MD como en los grupos experimentales, ya se trate de expresiones que facilitan la interacción oral o términos que cumplen otras funciones discursivas importantes. Para comprobar esta afirmación presentamos en las tablas 77 y 78 un resumen del conjunto de MD empleados en el corpus y las habilidades conversacionales que permiten generar, como la capacidad para manifestar una escucha activa a lo largo de la conversación, mostrar su aprobación y su comprensión, mantener el contacto con el interlocutor, señalar su interés por la discusión, pedir precisiones y ayuda, y evitar los silencios. Además de las estrategias conversacionales y las unidades discursivas relacionadas con la creación de un mensaje cooperativo, cabe señalar en el corpus la presencia de otros MD que desempeñan un papel importante en el plano de la organización del discurso, pues permiten añadir, especificar, reformular, resumir, contrastar e insistir en una idea, argumentar y justificarse, dar una opinión, y expresar la consecuencia, la posibilidad y la duda. Es necesario precisar que las casillas en rojo indican la ausencia de los contenidos discursivos previstos en cada nivel correspondiente, mientras que los elementos en azul muestran la presencia de MD normalmente estudiados en un nivel más avanzado.

A1	
INTERACCIÓN COLABORATIVA	MD ESTRATÉGICOS E INTERACCIONALES
• escucha activa	yo también
• mostrar aprobación y comprensión	sí, muy bien, exactamente, vale, comprendo, está bien, de acuerdo
• mantener el contacto con el interlocutor	¿sí?
• manifestar interés	¡(muy) interesante!, ¡genial!, ¿en serio?, ¿ah, sí?, ¡perfecto!
• pedir precisiones	¿perdón?, ¿cómo?, no comprendo, ¿puedes repetir?
• pedir ayuda	¿cómo se dice...?, ¿qué significa?, ¿qué es...?
• evitar los silencios	un momento, espera, perdón, perdóname, no sé cómo se dice, no recuerdo

A2	
INTERACCIÓN COLABORATIVA	MD ESTRATÉGICOS E INTERACCIONALES
• escucha activa	yo también
• mostrar aprobación y comprensión	sí, exacto, ajá, de acuerdo, (te) comprendo, claro, muy bien, está bien, exactamente, entiendo, es verdad, claro que sí, vale, es cierto
• mantener el contacto con el interlocutor	¿sí?, sí, ¿eh?, ¿no?, mira, ¿verdad?, ¿comprendes?, ¿sabes?
• manifestar interés	¡(es) increíble!, (muy) interesante, ¡qué horror!, ¡qué bien!, es impresionante, ¡fantástico!, ¡qué suerte!, ¡genial!, ¡es difícil!, ¡qué lástima!, ¿ah, sí?
• pedir precisiones	¿puedes repetir?, ¿perdón?, no comprendo
• pedir ayuda	¿cómo se dice?
• evitar los silencios	un momento (por favor), no sé cómo se dice, no estoy seguro, pues, perdón, ¿puedo comenzar?, puedo/puedes empezar, no recuerdo cómo se dice, ¿quieres empezar?

B1	
INTERACCIÓN COLABORATIVA	MD ESTRATÉGICOS E INTERACCIONALES
• escucha activa	yo también
• mostrar aprobación y comprensión	está bien, de acuerdo, sí, exactamente, claro, muy bien
• mantener el contacto con el interlocutor	¿sí?, ¿no?, sí, ¿eh?
• manifestar interés	¡perfecto!, ¿ah, sí?
• pedir precisiones	
• pedir ayuda	¿cómo se dice?
• evitar los silencios	¿cómo puedo decirlo?, no sé si se dice, no sé cómo se dice, no me acuerdo

B2	
INTERACCIÓN COLABORATIVA	MD ESTRATÉGICOS E INTERACCIONALES
• escucha activa	tienes razón, (yo) también
• mostrar aprobación y comprensión	sí, estoy de acuerdo contigo, es verdad, vale, claro, (te) entiendo, ajá, está bien, claro que sí, exacto
• mantener el contacto con el interlocutor	¿no?, ¿sabes?, ¿sabéis?, ¿entiendes?, ¿ves?
• manifestar interés	¡es increíble!, ¡es interesante!, ¡es genial!, ¿ah, sí?, es normal
• pedir precisiones	¿qué dices?, ¿puedes repetir?, ¿estás diciendo que...?
• pedir ayuda	¿cómo se dice?, ¿se dice así?, ¿qué es...?, ¿qué significa?
• evitar los silencios	cómo decir, pues, ¿quieres empezar?, perdón, no sé cómo se puede decir, no sé cómo decir, no sé cómo explicarlo, no sé cómo se dice, perdona

Tabla 77. MD estratégicos e interaccionales usados en las conversaciones alumno-alumno

A1	
OTRAS FUNCIONES DISCURSIVAS	MD
• para añadir una idea	y, también
• para especificar	
• para argumentar	pero
• para justificar	porque
• para dar su opinión	creo que, pienso que, en mi opinión
• para expresar la consecuencia	entonces
• para insistir en una idea	especialmente

A2	
OTRAS FUNCIONES DISCURSIVAS	MD
• para añadir una idea	y, también, tampoco
• para especificar	por ejemplo
• para argumentar	pero
• para justificar	porque
• para dar su opinión	creo que, pienso que, en mi opinión, me parece que
• para expresar escepticismo	depende
• para expresar la consecuencia	entonces, por eso
• para expresar posibilidad	puede ser, es posible, quizás, tal vez
• para insistir en una idea	especialmente

B1	
OTRAS FUNCIONES DISCURSIVAS	MD
• para añadir una idea	y, también, además
• para especificar	por ejemplo
• para argumentar	pero
• para justificar	porque
• para dar su opinión	creo que, pienso que, para mí
• para expresar escepticismo	
• para expresar la consecuencia	entonces
• para expresar posibilidad	tal vez
• para insistir en una idea	especialmente
• para expresar duda	
• para contrastar ideas	
• para reformular	
• para resumir	
• para organizar las ideas	

B2	
OTRAS FUNCIONES DISCURSIVAS	MD
• para añadir una idea	y, también, además
• para especificar	por ejemplo
• para argumentar	pero, sin embargo, aunque
• para justificar	porque, puesto que, por eso, es que
• para dar su opinión	creo que, pienso que, para mí, me parece que, debería
• para expresar escepticismo	depende
• para expresar la consecuencia	entonces, así que
• para expresar posibilidad	tal vez, es posible, a lo mejor, quizá(s), puede ser
• para insistir en una idea	sobre todo, concretamente
• para expresar duda	supongo que
• para contrastar ideas	mientras que
• para reformular	
• para resumir	
• para organizar las ideas	por un lado

Tabla 78. Otros tipos de MD usados en las conversaciones alumno-alumno

En el plano conversacional no es sorprendente que las interacciones no fueran tan colaborativas en el nivel B1 como en los otros niveles, ya que se constata que los aprendices usaron menos recursos directamente relacionados con la interacción oral. En efecto, en comparación con el nivel B1 los alumnos del nivel A2 emplearon un amplio abanico de expresiones que les permitió mantener la atención del interlocutor (*¿sí?; sí; ¿eh?; ¿no?; mira; ¿verdad?; ¿comprendes? y ¿sabes?*), indicar que entendían el mensaje (*sí; exacto; ajá; de acuerdo; (te) comprendo; claro; está bien; exactamente; entiendo; es verdad; claro que sí; vale y es cierto*) y que seguían el desarrollo de la discusión con interés (*¡es increíble!; interesante; ¡qué horror!; ¡qué bien!; es impresionante; ¡fantástico!; ¡qué suerte!; ¡genial!; ¡es difícil!; ¡qué lástima!*). En cuanto a los recursos estratégicos, los estudiantes del nivel A2 usaron un repertorio más elaborado que contribuyó a solucionar de manera eficaz varios problemas comunicativos, ya fuera para indicar que se requería la ayuda del colega ante el desconocimiento de una palabra (*¿cómo se dice?*), evitar los silencios sin ceder el turno (*un momento por favor; no sé/recuerdo cómo se dice; no estoy seguro; pues y perdón*), y pedir precisiones (*¿puedes repetir?; perdón; no comprendo*). Este último elemento es esencial para asegurar que el mensaje se construye de manera coherente, pues la incompreensión de uno de los miembros del equipo puede afectar la pertinencia de las intervenciones subsecuentes. Sin embargo, en el nivel B1 no se observa ningún empleo de los MD para pedir aclaraciones. Además, para mostrar su comprensión y aprobación los estudiantes del nivel B1 parecen haber empleado expresiones muy parecidas a las del nivel A1. En efecto, a excepción de *vale* y *claro*, en ambos niveles se hallan las estructuras *está bien, de acuerdo, sí, exactamente y muy bien*. La función del repertorio interaccional que hemos presentado en la sección 4 permite justamente asegurar la progresión constante del componente discursivo, y en este sentido, los alumnos del nivel B1 deberían disponer de un inventario de expresiones más elaborado que los aprendices principiantes.

Además de los MD estratégicos e interaccionales, resulta interesante constatar que los alumnos de los grupos experimentales emplearon varias expresiones que cumplen otras funciones discursivas importantes⁷³, como por ejemplo la expresión de la

⁷³ Hemos preferido trabajar a partir de las funciones discursivas para evitar el debate que caracteriza la clafificación de los MD (Fuentes Rodríguez 2003: 61-62), descrito en la sección 4.2.

opinión (*creo que, pienso que, para mí, me parece que y debería*), la justificación (*porque, puesto que, por eso y es que*), la argumentación (*pero, sin embargo y aunque*), la organización de las ideas (*por un lado*), entre varios otros componentes discursivos. Aunque la mayoría de los estudiantes principiantes no utilizó *por ejemplo*, dificultad se podrá superar en los próximos semestres insistiendo en la importancia de esta expresión encaminada a especificar un aspecto del discurso, es posible afirmar que en general emplearon todos los MD previstos en la formación del nivel A1 (Instituto Cervantes 2006 –*Sección 5: Funciones*), y fueron más allá del programa usando expresiones estudiadas en niveles más avanzados, como *pienso que, en mi opinión, entonces y especialmente*. Creemos que estos resultados son positivos porque el examen oral final permitió observar el conjunto de los MD en el 67 % de los casos (tablas 77-78 y anexo 6), lo que significa que los dos tercios de los alumnos pudieron movilizar los recursos necesarios para añadir una idea (*y, también*), argumentar (*pero*), justificarse (*porque*) y dar su opinión (*creo que*). En el nivel A2 se pueden apreciar otras funciones útiles para el desarrollo de la conversación, pues varios de esos contenidos no pueden describirse y el no conocerlos puede obstaculizar la discusión, dado que se trata de expresiones frecuentes en un contexto conversacional. Es el caso de las expresiones para expresar el escepticismo (*depende*), la consecuencia (*entonces*) y la posibilidad (*puede ser, es posible, quizá(s)*). A modo de ejemplo, observemos el fragmento de la siguiente conversación del equipo InaM-MyrM-A2-Q2, que se desarrolla de manera bastante fluida para un nivel A2 hasta que el desconocimiento de la palabra *quizá(s)* acarrea una interrupción importante, que las alumnas solucionan colaborando y usando un sinónimo. El ejemplo no solo ilustra la importancia del componente discursivo para la competencia conversacional, sino también la necesidad de trabajar en cooperación para poner en común todos los recursos disponibles, y así asegurar el mantenimiento de la discusión.

InaM:	¿Cómo se dice <i>peut-être</i> ?
MyrM:	¿Más o menos? No. Um...
InaM:	No recuerdo, pero...
MyrM:	Posible.
InaM:	Sí, posible que estudiantes [...]

Tabla 79. Ejemplo de interrupción provocada por el desconocimiento de los MD

Por lo que hace referencia a la presencia de los MD en el nivel intermedio B2, los alumnos mostraron un repertorio discursivo más variado y en cada prueba oral se observó el recurso a todos los MD estudiados, excepto en el caso de las expresiones que sirven para reformular y resumir (*es decir, o sea, mejor dicho, en fin y total*). Pensamos que hubiera sido importante que estuvieran presentes los elementos de la primera categoría, pues cumplen una función importante en el plano estratégico. Además de mantener la fluidez del intercambio oral, permiten resolver fallos comunicativos sin ceder el turno de palabra. Sin embargo, creemos que las expresiones para resumir lo que se ha dicho se movilizan en contextos precisos y su no utilización en los exámenes orales puede haber dependido de la duración de las pruebas orales y los temas abordados. Aparte de estas dos funciones discursivas precisas, todas las otras dimensiones de los MD pudieron observarse en los distintos exámenes orales, ya se tratara de la argumentación, la justificación, la expresión de la opinión, la consecuencia, la posibilidad, la duda y el hecho de insistir en una idea, contrastarla y organizarla. Además, los MD utilizados muestran la continuidad entre el nivel A2 y el nivel B2, es decir, la asimilación de las expresiones discursivas estudiadas en el nivel principiante y la consolidación de los elementos nuevos aprendidos en la segunda parte del nivel intermedio. Recordemos que dichas funciones discursivas son indispensables para el intercambio oral porque permiten estructurar el discurso, unir las ideas y asegurar cierta fluidez entre las intervenciones (Portolés 1993: 146 y 1998: 228, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4057, Briz *et al.* 2008: 1 y 3, Fuentes Rodríguez 2010: 691). Combinados con los recursos estratégicos y los contenidos interaccionales que compensan vacíos comunicativos, dichos MD constituyen, entonces, otros elementos esenciales para la interacción oral y el desarrollo de la competencia conversacional porque hacen que el alumno pueda reflexionar mientras está produciendo su intervención y mantienen el contacto con el interlocutor.

El hecho de que los alumnos del nivel B1 utilizaron tantos MD como los del nivel A2 permite explicar una parte de las dificultades encontradas en el plano de las interacciones colaborativas. Creemos que los obstáculos fueron más fáciles de superar en el nivel A2 por la eficacia con la que se emplearon los MD. En efecto, la frecuencia de las pruebas orales pareció haber permitido mejorar de manera significativa la precisión y la pertinencia a la hora de recurrir a los contenidos discursivos. Por su parte, los alumnos del nivel B1 solo mostraron una eficacia de un 50 % y un 60 % en las dos actividades orales en las que participaron (cf. tabla 76). El trabajo realizado con estos 15

alumnos no puede compararse con el de los grupos experimentales, porque no tuvieron la oportunidad de comprobar la progresión entre las dos prácticas interactivas y los resultados del segundo ejercicio oral representan solo la producción de cinco estudiantes. A pesar de la escasez de la muestra, es posible observar una característica inherente al grupo B1: la utilización del inglés para marcar la aprobación (*Okay, wow!, cool!, oh my god!*)⁷⁴ y el recurso al francés para solucionar varios de los obstáculos comunicativos experimentados, ya sea para pedir ayuda (*comment on dit "devoirs"*)⁷⁵, (*Arabie Saudite, no sé cómo decirlo*)⁷⁶, seguir con la misma idea (los *berbères*)⁷⁷, ponerse de acuerdo en cuanto al tema (*là on peut faire le "trabajo"*)⁷⁸, alternar los turnos (*je ne sais pas quoi dire d'autre*)⁷⁹ o concluir la conversación (*voilà!*)⁸⁰.

Entre todos los grupos que forman parte de nuestra muestra, ya se trate del grupo de control o de los grupos experimentales, la expresión *okay (Ok)* está muy presente por ser el inglés una de las lenguas oficiales en Montreal. No consideramos que su uso sea problemático, siempre que no sea abusivo ni se convierta en una estrategia de evitación para mostrar su comprensión cuando no es el caso, como por ejemplo en la discusión del equipo FedM-OsiH-B1-Q1, en la que el término *okay (Ok)* se emplea 35 veces en un intercambio oral de apenas diez minutos, lo que reduce el carácter auténtico de este aspecto de la conversación relacionado con la escucha activa. En cuanto al hecho de recurrir a la lengua materna o a la lengua oficial de instrucción –el francés– en un contexto de examen oral realizado en un ámbito educativo, estimamos que su utilización solo es pertinente a la hora de pedir ayuda ante la necesidad de emplear una expresión desconocida, pues aunque no constituiría una estrategia eficaz al cien por cien en un contexto de viaje, en la clase de ELE ofrece una oportunidad para aprender y ampliar los conocimientos lingüísticos, además de asegurar el mantenimiento de la discusión. A los grupos experimentales que trabajaron con el repertorio interaccional se les proporcionaron todas las herramientas necesarias para hacer frente a la mayoría de los obstáculos comunicativos. Sin embargo, en el grupo de control, varios alumnos del nivel B1 recurrieron al francés para superar la mayoría de las dificultades que

⁷⁴ *Vale, ¡vaya!, ¡guay!, ¡dios mío!*

⁷⁵ *¿Cómo se dice tarea?*

⁷⁶ *Arabia Saudita.*

⁷⁷ *Los bereberes.*

⁷⁸ *Ahora podemos hablar del trabajo.*

⁷⁹ *Ya no sé qué decir.*

⁸⁰ *Ya está.*

experimentaron, ya se tratara de ponerse de acuerdo al principio de la conversación (DijM-SopM-B1-Q1), pedir ayuda (AniM-ValM-B1-Q1), negociar y ceder los turnos (MyrM-VerM-OsiH-B1-Q2) y concluir la conversación (DijM-SopM-B1-Q1).

En el nivel B2 (cf. tabla 76) se nota una disminución de la eficacia en la utilización de los MD a partir del primer examen oral secuenciado (75 %), reducción que se restablece en el *quiz* oral 3 (80 %), pero que se intensifica en el examen oral final (67 %). Estos resultados pueden atribuirse a varios factores, cuya fuente es polifacética e impide determinar una causa directa. Por lo que hace referencia al examen oral final, es posible que se debiera a la complejidad de las nociones lingüísticas estudiadas en el nivel B2, como el contraste entre los modos indicativo y subjuntivo, y los numerosos tiempos verbales adquiridos en apenas 15 semanas, a saber, el futuro y el condicional perfectos, el pluscuamperfecto de indicativo, el presente, el pretérito perfecto y el imperfecto de subjuntivo. Por lo que respecta al primer examen oral secuenciado realizado durante la sesión, nos dimos cuenta de que los alumnos no parecían interactuar de manera tan libre como durante los *quizzes* orales y fue necesario intervenir después de los tres primeros minutos del examen para mantener la fluidez de la conversación. En efecto, como se observa en los equipos ChlM-GuiM-B2-E1, ClaM-MarM-B2-E1 y NawM-LeoH-B2-E1 en los cinco primeros minutos del examen oral los estudiantes parecen haber explotado toda la información disponible sobre el tema o no todos disponen de los recursos lingüísticos necesarios para realizar la tarea con eficacia. Tras un período de reflexión y de autoevaluación de los resultados obtenidos, pensamos que las dificultades se deben a la complejidad de la tarea comunicativa exigida. Aunque el MCER indica que en general el alumno de nivel B2 es capaz de entender temas relacionados con la actualidad –lo que constituye el tema central del examen oral secuenciado 1–, son los alumnos del nivel C1 los que pueden interactuar a partir de temas complejos y desconocidos (Consejo de Europa 2002: 73 y 77). Este último elemento –el hecho de no conocer un tema– parece haber constituido un desafío demasiado exigente para los estudiantes del nivel B2 y pensamos que ante la novedad del tema y la falta de recursos lingüísticos para abordarlo de manera convincente, es posible que la atención del alumno se concentrara sobre todo en la dimensión temática y lingüística y no en el plano discursivo, de ahí la presencia reducida de MD en ese examen oral.

Entre los errores más frecuentes en el plano de la eficacia relacionada con la utilización de las expresiones discursivas y la interferencia del francés y del inglés cabe

señalar el uso frecuente de *so* en vez de *entonces*, error observado en 18 conversaciones del nivel básico, pero que tiende a desaparecer entre los alumnos intermedios (2 casos). En el plano de la precisión con la que se emplean los MD, los niveles B1 y B2 muestran índices de falta de consolidación de ciertas expresiones, como se observa en 7 grupos que optaron por *ser* en vez de *estar* a la hora de expresar el acuerdo o el desacuerdo (*no soy de acuerdo contigo*). Un error generalizado entre los alumnos y que se relaciona con la expresión de la comprensión se debe al uso de los MD formados por la palabra *también*. En efecto, muy a menudo los estudiantes tienden a limitarse a decir *también* para mostrar su aprobación y comprensión cuando, en realidad, deberían decir *yo también*. Varios aprendices confunden *y tú* –probablemente por el inglés– y emplean esta expresión en lugar de decir *también*. El contraste entre el pronombre sujeto y el pronombre preposicional –*yo también* y *a mí también*– constituye otra dificultad muy difundida entre los alumnos, así como el uso de *tampoco* en las frases negativas. Otro contraste problemático parece residir en la utilización de *¡qué bueno!* en vez de *¡qué bien!*, como por ejemplo puede observarse en los equipos KatM-VicM-A2-Q1 y NicM-SarM-A2-Q2. Finalmente, a la hora de expresar opiniones con el verbo *pensar* –*pienso que*– no es raro que se omita el diptongo, y el hecho que se emplee frecuentemente *no me recuerdo* como estrategia compensatoria indica que el contraste *recordar* vs. *acordarse de* crea cierta confusión entre los alumnos.

Otro elemento que parece importante señalar es el carácter auténtico que proporciona el uso de los MD basados en el repertorio interaccional, que como ya quedó mencionado en la sección 4, organiza los contenidos discursivos, estratégicos e interaccionales a partir de la frecuencia con la que se emplean en 19 países de habla hispana. A modo de ejemplo, consideraremos tres conversaciones. La primera se grabó entre los estudiantes del grupo de control (CatM-NadM-B1-Q2). Es posible constatar que una de las estudiantes muestra su comprensión usando constantemente *¡ah, sí, sí, sí!*, lo que contribuye a conceder un valor repetitivo a sus intervenciones y al intercambio oral en general. Por su parte, los alumnos del nivel A2 suelen mostrar su interés en la conversación mediante expresiones como *¡ah!, ¡oh!, ¡wow!*, un aspecto de la discusión que traduce la necesidad de saber expresar emociones en la lengua meta (JadH-RonHA2-Q1 y MarM-MarM-A2-Q1), especialmente en las primeras fases de la evaluación. En tercer lugar, es importante concebir la evaluación de la interacción oral como un proceso continuo en el que se insiste en la progresión del alumno.

Una de las dificultades que plantea el aprendizaje de los MD es su corrección y pertinencia, según el contexto comunicativo. Durante las distintas fases que caracterizan el proceso de asimilación de los contenidos discursivos, los alumnos muestran una evolución evidente a lo largo del curso, que les permite mejorar la eficacia de los MD para reaccionar de manera pertinente y auténtica ante las intervenciones del colega. Por tanto, nos parece normal que en ciertas pruebas orales previas al examen oral final varios estudiantes no siempre empleen la expresión más apropiada para expresar sus emociones, como por ejemplo es el caso en el grupo de FanM-IsaM-A1-Q1. A veces, los MD que utilizan parecen superficiales, exagerados y no justificados, como se observó en los equipos formados por GuiH-MatH-B2-Q3, CamM-ValM-A2-Q3 y NadM-RacM-A2-Q3. En efecto, en la primera pareja uno de los alumnos usa *¡cálmate!* en vez de *¡espera!*, en el segundo equipo el intercambio oral es demasiado cortés para ser totalmente natural y en el tercer grupo el empleo de *¡qué increíble!* y *estoy de acuerdo contigo* no parece justificado. Otros experimentan dificultades a la hora de variar dichas expresiones y se limitan a repetir con la que parecen sentirse más cómodos, como se nota en el equipo RacM-MarH-A2-Q1 en el que el uso de *¡qué bien!* es repetitivo.

8.3 Ejemplos de progresión

Para ilustrar los progresos realizados proponemos detenernos en cuatro conversaciones, las de RebM-RosM-A1-Q1 y RosM-BilH-A1-E2 (A1 *quiz* oral 1, A1 examen oral secuenciado) y las de KimM-GabH-A2-Q1 y KimM-GabH-VinH-A2-Q2 (A2 *quizzes* orales 1 y 2)⁸¹. Nuestro objetivo es mostrar la evolución en el plano discursivo, ya se trate de la precisión con la que los alumnos emplean ciertas expresiones discursivas, su adecuación a la situación comunicativa y la eficacia con la que permiten traducir sus intenciones comunicativas, además de compensar varios fallos comunicativos. En el grupo A1 la progresión se refleja en el trabajo realizado por RosM, mientras que en el nivel A2 deseamos señalar los cambios de KimM⁸².

⁸¹ Todas las conversaciones presentadas en este apartado figuran en la sección 8.3 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

⁸² En cursiva indicamos los términos en francés y las expresiones en negrita muestran los MD empleados que forman parte del repertorio interaccional estudiado en clase (cf. anexo 1).

A1 – Quiz oral 1		A1 – Examen oral secuenciado	
1. RebM:	Hola.	1. RosM:	Hola.
2. RosM:	Hola.	2. BilH:	Hola.
3. RebM:	¿Tu nombre?	3. RosM:	¿Cómo estás?
4. RosM:	Mi nombre es RosM. ¿Cuál... um... qué es tu nombre?	4. BilH:	Muy bien, ¿y tú?
5. RebM:	Mi nombre um... mi nombre es RebM. Um...	5. RosM:	Bien um... ¿Dónde, dónde vives?
6. RosM:	Um... ¿qué es tu nacionalidad?	6. BilH:	Vivo en Laval. ¿Y tú?
7. RebM:	Mi padre es <i>salvadorien</i> y mi madre es <i>seychelloise</i> . um... Mi es <i>so...</i> um... quebequense. ¿Y tú?	7. RosM:	Vivo en Laval y en Vaudreuil. ¿Qué es um... tu tipo um... de casa? ¿Es un casa, un apartamento?
8. RosM:	Soy quebequense y mi padres son quebequense. ¿Qué es tu programa en el colegio?	8. BilH:	Yo vivo en una casa. ¿Y tú?
9. RebM:	Mi programa es técnico y educación de los niños. ¿Y tú?	9. RosM:	Bien. Vivo en una casa los fines de semana, pero vivo en una casa...
10. RosM:	Mi programa es bailar.	10. BilH:	¿Apartamento?
11. RebM:	Muy bien. ¿Tiene animales en casa?	11. RosM:	Un apartamento, gracias, um... las semanas.
12. RosM:	No, no tengo animales en mi casa. ¿Y tú?	12. BilH:	¿Cómo es tu um... cómo es tu apartamento?
13. RebM:	No, no tengo. ¿Tiene um...? ¿Cómo se dice um... hermanas, hermanos?	13. RosM:	Mi apartamento es um... muy muy muy pequeño um... hay dos dormitorios, una cuarto de baño y una cocina. ¿Y tú?
14. RosM:	Sí, um... tengo una hermana. Ella es trece años. ¿Y tú?	14. BilH:	Ah um... mi casa es um... grande. Yo um... hay tres dormitorio, uno salón, uno cocina, dos cuarto de baño de baño, y una sotáno.
15. RebM:	Um... tengo una hermana. Es dos años mejor.	15. RosM:	Bien. Um...
16. RosM:	¿Dónde eres?	16. BilH:	¿Cómo es tu salón?
17. RebM:	¿De dónde eres? Um... <i>Ça c'est où je vis?</i> (¿quieres saber dónde vivo?)	17. RosM:	Mi salón en mi casa es verde, es um... muy particular. Es verde, es um... grande.
18. RosM:	<i>Oui.</i>	18. BilH:	¿Cómo es tu salón?
19. RebM:	<i>Okay.</i> Um... Vivo en Boisbriand. ¿Y tú?	19. RosM:	Mi salón es grande. Tengo una sofá, una sillón, una mesa, una televisión. ¿Y tú?
20. RosM:	Soy um... vivo en Laval.	20. BilH:	Um... tengo una televisión, una sofá, una sila, una mesa. ¿Cuántas plantas en tu casa?
21. RebM:	Ah. Tatata. Tutututu. Um... ¿Trabajo?	21. RosM:	¿Qué es plantas?
22. RosM:	No, no trabajo. ¿Y tú?	22. BilH:	Plantas es <i>étage</i> .
23. RebM:	Sí, trabajo en un MacDonald.	22. BilH:	Ah. Yo tengo dos pisos y una sotáno. ¿Y tú?
24. RosM:	¿Cómo es tu horario esta sesión?	23. RosM:	Es tres pisos, como tú.
25. RebM:	¿Cómo es tu horario esta sesión? ¡Oh! um... Muy um... ¿cómo se dice um...?	24. BilH:	¿Cómo es tu dormitorio?
26. RosM:	No fácil.	25. RosM:	Mi dormitorio en mi apartamento es muy pequeño también. Es um... hay una televisión, una pequeña mesa, una pequeña cama, es um... ¿Y tú?
27. RebM:	Sí, grande.	26. BilH:	Mi dormitorio es bueno. Yo tengo una camo um... cama. Tengo una mesa, una sillón, una una lámpara.
28. RosM:	Grande.	27. RosM:	¿Tienes um... tienes garaje?
29. RebM:	<i>Yes. ¡Yes! Okay.</i> Yo tengo siete cursos y um... yo comenzo a las 8:00 en la mañana.	28. BilH:	Sí.
30. RosM:	¿Todas...?	29. RosM:	¿Sí? No tengo um... no tengo garaje. ¿Tienes un jardín?
31. RebM:	Sí, todas.	30. BilH:	Sí.
32. RosM:	¿La edad?	31. RosM:	Sí.
33. RebM:	<i>Ton âge.</i>	32. BilH:	Tienes um... tengo un um... balcón.
34. RosM:	Soy 18 años.		
35. RebM:	Moi aussi.		
36. RosM:	¿Qué es tu preferido curso esta sesión?		
37. RebM:	Yo preferio francés. Es muy fácil. ¿Y tú?		
38. RosM:	Bailar. ¿Cómo es tu familia? ¿Es grande?		
39. RebM:	En la casa um... <i>nous sommes...</i> cuatro, um... mais...		
40. RosM:	Pero.		
41. RebM:	¿Pero? Pero um... <i>nous sommes</i> no mucho. Okay. Tatata. ¿Y tú?		
42. RosM:	<i>Same.</i>		
43. RebM:	<i>Same. Okay.</i> El cumpleaños. <i>Ton anniversaire.</i>		
44. RosM:	Mi cumpleaños es catorce de nioven nioven		
45. RebM:	Noviembre.		
46. RosM:	¿Y tú?		
47. RebM:	El 17 de noviembre. Tres días de diferencia.		
48. RosM:	<i>Oui, c'est ça.</i>		
49. RebM:	Tatata. ¡Oh! Esta sesión <i>c'est session!</i> Oh! <i>Oups!</i> Okay. Um... Repitas um... Mi preferas esta sesión, estación es um... ¿cómo se dice <i>automne?</i>		
50. RosM:	<i>Automne, ¡oh!</i>		
51. RebM:	<i>Automne.</i>		
52. RosM:	Um... verano.		
53. RebM:	<i>Hiver?</i> Ah, okay. El verano.		
54. RosM:	¿Qué actividad actividades para el fin de semana?		
55. RebM:	Yo prefero um... ¿escuchar?		
56. RosM:	<i>Écouter.</i>		
57. RebM:	¡Ah! ¡Escuchar! Escuchar la música. ¿Y tú?		
58. RosM:	Soy bailar.		
59. RebM:	Bailar es muy importante.		
60. RosM:	Muy muy importante.		

61. RebM:	¡Ah! <i>La technique que tu danses. Ton style de danse.</i> <i>On n'a pas appris ça.</i>		
62. RosM:	Con-tem-po...		
63. Profesora:	Contemporáneo.		
64. RosM:	Contemporáneo.		
65. RebM:	Y um... <i>combien c'est...? Combien de años practica el bailar?</i>		
66. RosM:	<i>Only sies</i>		
67. RebM:	Oh! <i>Wow!</i> Yo um... bailar bailo <i>aussi</i> le hip-hop. [...] <i>On a fini là.</i>		
A2 – Quiz oral 1		A2 – Quiz oral 2	
1. GabH:	Hola, ¿cómo te llamas?	1. VinH:	Hola.
2. KimM:	Hola, me llamo KimM. ¿Y tú? ¿Cómo te llamas?	2. KimM:	Hola.
3. GabH:	Me llamo GabH y um... ¿cómo estás?	3. GabH:	Hola.
4. KimM:	Mi bien, bien, ¿y tú?	4. VinH:	¿Cómo te llamas?
5. GabH:	Bien.	5. KimM:	Me llamo KimM.
6. KimM:	Bien. Um... ¿cuál es tu nacionalidad?	6. VinH:	¿Y tú?
7. GabH:	Estoy canadiense. ¿Y tú? ¿Cuál es la tuya?	7. GabH:	Me llamo GabH.
8. KimM:	También soy canadiense.	8. VinH:	Me llamo VinH.
9. GabH:	Y um... ¿qué haces de profesión?	9. GabH:	Encantado.
10. KimM:	Soy estudiante y estudio la terapia ocupacional en la Universidad de <i>Monreal</i> . Y tú, ¿cuál es tu profesión?	10. VinH:	Encantado.
11. GabH:	Estoy estud, soy estudiante. Um... estoy entre dos programas.	11. KimM:	Encantado. Y um... ¿qué has hecho la semana pasada?
12. KimM:	¿Sí?	12. VinH:	La semana pasada has estudiado mucho porque tengo un examen mañana...
13. GabH:	Sí.	13. KimM:	¿Sí?
14. KimM:	¿Cuáles?	14. VinH:	... entonces hay estudio mucho.
15. GabH:	Ha terminado una maestría en las tecnologías de la información...	15. KimM:	Claro.
16. KimM:	Bien, bien.	16. VinH:	¿Y tú?
17. GabH:	...y estoy buscando a un nuevo programa um... quizás un doctorado...	17. KimM:	Um... también he estu, estudiado estudiado um... mucho um... tenido dos exámenes.
18. KimM:	Oh!	18. VinH:	¡Dos exámenes!
19. GabH:	...en las ciencias de la información...	19. KimM:	Sí.
20. KimM:	Bien.	20. VinH:	¿En qué cursos?
21. GabH:	...o quizás un otro, pero no estoy seguro ya.	21. KimM:	Y estudio terapia ocupacional...
22. KimM:	Bien.	22. VinH:	Mm.
23. GabH:	¿Hablas otras idiomas?	23. KimM:	...en um... la salud, sí. ¿Y tú GabH? ¿Qué has hecho la semana pasada?
24. KimM:	Um... sí. Hablo francés y inglés y un poco de español. Y tú, ¿cuántos idiomas hablas?	24. GabH:	Yo he visto a algunos amigos...
25. GabH:	Hablo francés y inglés y también un poquito español.	25. VinH:	Mm.
26. KimM:	Sí, sí. Y ¿cuál son tu interés en español?	26. GabH:	...y he ido al restaurante dos veces...
27. GabH:	Tengo interés, um... curiosidad y también para viajar. Es muy muy bueno. Y um... me gustan las idiomas, ¿y las tuyas? ¿Las tuyas?	27. VinH:	Dos veces, wow!
28. KimM:	Sí, también me gusta más viajar en los país de um... ¿España?	28. GabH:	Sí y um... he estudio un poco um...
29. GabH:	...de español, sí. Y um... mi quiero hacer un viaje en Bolivia la próxima, la próximo verano.	29. KimM:	Sí, claro.
30. KimM:	Me parece muy interesante.	30. GabH:	Tenia un examen de química este lunes.
31. GabH:	Sí, sí. En la terapia ocupacional con la gente de Bolivia um... para dos mes. Sí. Y ¿cuáles? ¿desde cuánto tiempo tú hablas español?	31. VinH:	Este lunes. ¿Se pasa bien tu examen?
32. KimM:	Yo hablo desde hace um... el primero, pero no practicar desde hace este tiempo.	32. GabH:	Pienso que sí. Pienso que se pasa bien. Y tú, ¿tenía exámenes esta semana?
33. GabH:	Sí.	33. VinH:	Sí, tengo un examen mañana de ciencia política.
34. KimM:	Pero ahora practico desde hace un año. Quizás. Más o menos.	34. KimM:	Y esta mañana, ¿teniendo un curso?
35. GabH:	Sí.	35. VinH:	Sí, de ciencia política.
36. KimM:	¿Y tú?	36. KimM:	De ciencia política.
37. GabH:	Um... estudio español desde cuatro semanas solamente y mi cuesta más la pronunciación y fluidez en español. ¿Y tú? ¿Qué te cuesta más en español?	37. GabH:	¿Estás bien preparado?
38. KimM:	No estoy seguro. Quizás me cuestan más los verbos.	38. VinH:	No, no, no. Voy a estudiar esta noche.
39. GabH:	Sí, sí, también.	39. KimM:	Sí, claro.
40. KimM:	Es muy difícil.	40. VinH:	Y tú, ¿qué has hecho hoy?
41. GabH:	Sí, sí.	41. KimM:	Esta mañana estoy estudiando para un trabajo de salud...
42. KimM:	Me parece...	42. VinH:	Mm.
43. GabH:	¿Cuál es tu preferencias en la clase de español? ¿Te	43. KimM:	...sí, también, un grupo de ocho personas.
44. KimM:		44. VinH:	Wow!
		45. KimM:	Sí.
		46. VinH:	Es un largo grupo...
		47. KimM:	¡Sí!
		48. VinH:	...para un trabajo.
		49. KimM:	Um... muy difícil de reencontrar todos los personas.
		50. VinH:	Sí.
		51. KimM:	Los las los horarios son complicados a...
		52. GabH:	Sí, muy complicado.
		53. KimM:	Sí hay mucha gente es difícil.
		54. VinH:	Sí.
		55. GabH:	Y tú GabH, ¿qué has hecho hoy?
			Hoy he ido a mi curso de química y después he

45. GabH:	gusta el trabajo de grupo? Me gustas los trabajos en grupos y también practicar um... la conversación y también um... escuchar a la profesora.	56. KimH:	trabajado y ahora estoy en el curso de español. Sí, también.
46. KimM:	Sí, sí.	57. GabH:	Sí, también.
47. GabH:	Y tú, ¿cuáles son tus preferencias?	58. KimH:	Y VinH, ¿qué estudias en la universidad?
48. KimM:	Um... me gusta más el trabajo de grupo y um... practicar las conversaciones con tú y sí, sí, y ¿cuál es tus actividad favoritas para el fin de semana?	59. VinH:	Estudio um... ciencias políticas.
49. GabH:	Um... me gusta el baile. Um... la zumba...	60. KimH:	Sí, y tú ¿trabajas también?
50. KimM:	Sí.	61. VinH:	Tengo un entrenamiento, <i>un stage</i> , a la ciudad de Laval esta sesión...
51. GabH:	...más precisamente. ¿Y tú? ¿Las tuyas?	62. KimH:	Sí, claro.
52. KimM:	Mi mi gusta la zumba también...	63. VinH:	...estoy trabajando con un politican...
53. GabH:	Sí.	64. KimH:	Vale.
54. KimM:	...um... mi gusta más comer en la restaurante con mis amigos y leer, um... pero no mi curso de escuela la fin de semana.	65. VinH:	¿Un político! Un político.
55. GabH:	¿Cuál es tus restaurantes preferidos?	66. KimH:	¿Y tú quieres Trudeau? [Justin Trudeau]
56. KimM:	Difícile de digo. Me gusta más la cocina mexicana.	67. VinH:	Ah sí, sí.
57. GabH:	Sí, es bueno. ¿Conoces el Rey del taco?	68. KimH:	Vale.
58. KimM:	¿Perdón?	69. VinH:	Vamos a ver qué va a hecho para el país.
59. GabH:	¿Conoces al Rey del taco?	70. KimH:	Sí.
60. KimM:	Sí, más próxima...	71. GabH:	Podrías escribir un libro.
61. GabH:	...en la calle Jean-Talon...	72. VinH:	¿Yo?
62. KimM:	...mi casa...	73. GabH:	Sí.
63. GabH:	Sí, ¿verdad?	74. VinH:	No pienso que voy a escribir un libro. ¿Tú?
64. KimM:	Sí.	75. GabH:	Quizás. Quizás un día. Y tú KimM, ¿te gustaría escribir un libro?
65. GabH:	Es buena la comida.	76. KimM:	No, nunca. Y GabH, ¿qué? ¿cuál son cuál son tus plan <i>this</i> la semana próx próxima?
66. KimM:	Sí. Más buena. Y tú dice que tú trabaja, que tú tienes un trabajo?	77. GabH:	¿Próxima? Um... Tengo um... voy a ver un partido de fútbol um...
67. GabH:	Sí um... trabajo por el enveramiento um... <i>Environnement Canada</i> y um...	78. KimM:	Vale.
68. KimM:	¿Sí?	79. GabH:	...y también tengo un colación de los grados... [ceremonia]
69. GabH:	Sí. Es un trabajo por estudiantes y yo hago muchas cosas principalmente de administración...	80. KimM:	¿Sí? ¡Bien! ¡Bien!
70. KimM:	Sí, sí.	81. GabH:	...voy a recibir mi maestría...
71. GabH:	...pero también la seguridad y um...	82. KimM:	¡Bien!
72. KimM:	¿Sí?	83. GabH:	...es el domingo que viene. ¿Y tú?
73. GabH:	Sí.	84. KimM:	La fin de semana próxima um... voy a visitar mi familia en Gatineau...
74. KimM:	Bien.	85. VinH:	Ah!
75. GabH:	¿Y tú? ¿Qué haces de trabajo?	86. KimM:	...es el cumpleaños de mi hermano y voy a ir comer en el restaurante con mi familia.
76. KimM:	Sí, tengo un trabajo. Trabajo en en restaurante um... con soy un camarera y trabajo los fines de semana.	87. GabH:	¿Qué edad tiene?
77. GabH:	¿Te gusta tu trabajo?	88. KimM:	Um... treinta años.
78. KimM:	Sí, sí, pero estoy cansado mucho. Sí. Y um...	89. GabH:	Treinta años.
79. GabH:	¿Tanto como hoy?	90. VinH:	¿Tu hermano?
80. KimM:	Sí, sí. ¿Tú vives con tu familia?	91. KimM:	Mi hermano.
81. GabH:	Um... vivo en las residencias universitarias um... muy cerca de aquí.	92. VinH:	Bien. Wow! Bien.
82. KimM:	Sí, sí.	93. KimM:	¿Y tú VinH?
83. GabH:	Y um... tú, ¿dónde, dónde vives?	94. VinH:	La fin de semana próxima voy a ir al teatro porque mi amigo estudio en la escuela de teatro y...
84. KimM:	Vives en Montreal desde seis años. Y um... vivo en un pise con tres amigos.	95. KimM:	Vale.
		96. VinH:	...voy a ir al teatro para ver mi amigo.
		97. KimM:	¿Sí? Ha venido, He veído <i>Les grands ballets canadiense</i> la fina de semana pasada.
		98. VinH:	¿Te gusta?
		99. KimM:	Sí, me gusta mucha.
		100. VinH:	¿Te gustaba?
		101. KimM:	Um... me gust, sí. Me gusta.
		102. GabH:	Es pretérito indefinido.
		103. VinH:	Ah, sí. Bien.
		104. KimM:	Y ¿dónde eres VinH?
		105. VinH:	Es a la escuela en la calle St-Denis...
		106. KimM:	Sí.
		107. VinH:	...y St-Joseph en Montreal.
		108. KimM:	¿Y cuántos dolores? [dólares]
		109. VinH:	Um... cero.
		110. KimM:	¡Ah! ¡Bien!
		111. VinH:	Me gusto, me gusta cuando el teatro es gratuito.
		112. KimM:	Sí.
		113. GabH:	Como un regalo. <i>So</i> es cerca del Sabor latino.
		114. VinH:	Sí, sí, sí.
		115. KimH:	¡Del pan de muerte!
		116. GabH:	Puedes comprar algunas cosas.
		117. VinH:	Wow!
		118. KimM:	Y GabH, ¿va um... vas a bailar la zumba?
		119. GabH:	Sí, es verdad. Tengo un zumba party al CEPSUM. Voy a ir este viernes. Voy a ir al zumba party.

120. KimM:	¿Zumba party? ¿Una fiesta de zumba?
121. GabH:	Es un curso de tres horas con todos los instructores de zumba en el CEPsum.
122. KimM:	¿Sí? ¿Muy cansado después tres horas?
123. GabH:	Ah, creo que sí . Creo que es tres horas, pero no estoy seguro. Quizás dos. No sé, pero se puede.
124. VinH:	¿Habéis ido a fiestas en la semana de lectura?
125. KimM:	No he tenido semana de lecturas.
126. VinH:	Ah.
127. KimM:	He tenido cursos todas la semana pasada. No fiesta.
128. VinH:	No fiesta para ti.
129. KimM:	No.
130. VinH:	¿Y tú GabH?
131. GabH:	No, tampoco . Tampoco, no fiesta.
132. VinH:	¿No?
133. KimM:	¿Tú haces...?
134. VinH:	Poquito poquito.
135. KimM:	Es bien.
136. VinH:	No he leído mucho en la semana de lectura. Prefiero la fiesta a las lecturas.
137. KimM:	Sí, también, pero no...
138. GabH:	También puedes leer en las fiestas.
139. VinH:	¿Ah? Sí.
140. KimM:	Y VinH, ¿tú estudias en un país extranjero?
141. VinH:	No voy a estudiar en otro país, pero um.. pien um... voy a trabajar en ¿Francia?
142. KimM:	Francia, sí.

Tabla 80. Ejemplo de progresión en el plano discursivo en los niveles A1-A2

En el nivel A1 se observan muy pocos MD y algunas expresiones muy frecuentes (como *yo también* y *pero*, turnos 35 y 39 del *quiz oral 1*) se mencionan en francés. Es importante recordar que el primer *quiz oral* tuvo lugar en la sexta semana de la formación, es decir, después de haber completado el tercio del curso, lo que apenas representa 15 horas en español. Pensamos que la falta de experiencia de las dos alumnas es un factor que puede explicar varios de los aspectos problemáticos de la conversación grabada durante el primer minitest oral, como el hecho de negociar ciertos turnos cantando (*tatatata*, *quiz oral 1*, turno 41), la incomprensión ante ciertas preguntas básicas (*¿de dónde eres?* vs. *¿dónde vives?*, *quiz oral 1*, turnos 17 y 18) y la falta de concordancia gramatical, ya sea verbal o nominal (*¿tiene animales en casa?* y *¿trabajo?*, *quiz oral 1*, turnos 11 y 21). Sin embargo, las alumnas ya habían participado en varias actividades orales formativas y disponían de una guía de estudio para prepararse dos semanas antes de la prueba oral sumativa. Por lo tanto, estimamos que la falta de experiencia no justifica que no pudieran controlar ciertos aspectos básicos para presentarse y describirse, como su nacionalidad (*salvadorien* y *seychelloise*), su programa de estudio (*bailar*) y su edad (*soy 18 años*, *quiz oral 1*, turnos 7, 10 y 35 respectivamente), entre varios otros aspectos lingüísticos deficientes. Ante esta falta de preparación no es de sorprender la escasa presencia de MD en dicha conversación. Sin

embargo, en el examen oral secuenciado del nivel A1 RosM parece mucho más preparada, lo que se traduce por un intercambio mucho más preciso y fluido. Aunque usa *bien* en vez de *muy bien* o *¡qué bien!* para mostrar su aprobación, lo que indica que no ha asimilado totalmente los MD que cumplen esta función discursiva, RosM permite observar su capacidad para la escucha activa varias veces durante la discusión, usando recursos como *¿sí?* y *como tú* (examen oral secuenciado, turnos 23 y 29). Además, los progresos no solo se sitúan en el nivel discursivo, también se nota una serie de cambios considerables en el plano de la corrección gramatical y de la precisión léxica. En efecto, se ha superado la dificultad que plantea la concordancia con el sujeto de la frase y se autocorrigen conjugando algunos verbos frecuentes (*¿tenies um... tienes garaje?* y *tiengo um... no tengo garaje*, examen oral secuenciado, turnos 27 y 29). En general, RosM respeta la concordancia de género y de número, incluso cuando contrasta con su L1 (*hay una pequeña cama*, examen oral secuenciado, turno 25). En cuanto al componente léxico, usa correctamente todas las palabras relacionadas con el tema de la casa, excepto la palabra *silla*, que la pronuncia como en francés (examen oral secuenciado, turno 19).

Esta progresión se perpetua a lo largo de la formación del alumno y en las dos conversaciones del nivel A2 es posible seguir la evolución de KimM, tanto a la hora de usar los MD de manera más eficaz y variada como en el nivel lingüístico. En efecto, si en el segundo *quiz* oral el contraste entre el presente continuo, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido parece constituir la fuente de los problemas comunicativos experimentados (*he estu estudiado estudiado*, *quiz* oral 2, turno 17), se nota un progreso importante respecto al empleo de una serie de indicadores de comprensión y aprobación mucho más variados que en el *quiz* oral 1. En efecto, en el primer minitest oral la estudiante se veía obligada a alternar entre *sí* y *bien* para mostrar su interés en la conversación. En el *quiz* oral 2 parece mucho más segura y varía sus intervenciones empleando igualmente *claro* y *vale*. Sin embargo, al recurrir a estos dos MD de manera casi sistemática KimM resta cierta naturalidad a sus intervenciones y revela los límites del repertorio discursivo a su disposición, como por ejemplo cuando VinH dice que está completando una práctica en la ciudad de Laval y KimH responde diciendo *sí, claro* como si se tratara de un hecho 'indiscutible' (*quiz* oral 2, turnos 61 y 62). No todos los programas universitarios prevén formaciones profesionales, por lo que el empleo de dicho MD no es justificado y KimM hubiera debido optar más bien por *¿ah sí?*, *¡qué*

bien!, *¡qué interesante!* o *entiendo*, tal y como figuran en el repertorio interaccional del nivel A2 (cf. 4).

El uso de los MD, entonces, no solo asegura el carácter más auténtico de los diálogos producidos en clase al facilitar la expresión de las emociones y diversas reacciones improvisadas, sino también al garantizar el equilibrio comunicativo y los componentes de las conversaciones caracterizadas por el concepto de cooperación. Por tanto, estamos convencidos de que existe una estrecha relación entre la obtención de conversaciones colaborativas y la presencia de MD, como se puede observar en las discusiones grabadas en los equipos CanM-AraH-A2-Q1, DapM-KimM-A1-E2, ImaM-MarH-A2-Q3, KatM-VicM-A2-Q1, MarM-VicH-A2-Q3, NoeM-KasH-A2-Q3, ValM-MarH-A1-E2, entre varios otros grupos de alumnos. En efecto, en el equipo de CanM-AraH-A2-Q1 los dos estudiantes se interrumpen desde el principio de la grabación, lo que tiende a aumentar el carácter auténtico del diálogo. Entre los MD usados hay que mencionar *exactamente*, *exacto*, *¿ah, sí?*, *ajá* y *a mí también* que permiten a los miembros del equipo mostrar su comprensión. A partir de la mitad del examen [5:33] CanM experimenta problemas comunicativos por el contraste *dificultad* y *difícil*, pero la ayuda de AraH contribuye a mantener la fluidez del mensaje, una estrategia que ambos aprendices emplean varias veces en la segunda mitad del examen y que se expresa generalmente por la utilización de *¿cómo se dice?*, *no sé cómo se dice*, y un tono interrogativo que indica que se pide una confirmación [8:22]. Por tanto, la cooperación entre los miembros del equipo es evidente a lo largo del examen oral. Se observa otra estrategia comunicativa eficaz en la última parte del examen [8:50], donde AraH solicita la ayuda de su compañera porque no sabe decir *jugar a los bolos* en español. CanM responde usando diferentes MD que aseguran el desarrollo del intercambio oral, aunque desconoce esta expresión: *¿Cómo se dice "quilles/bowling" en español? -No lo sé, pero comprendo*. Esta manera de proceder hace que los límites del repertorio léxico no afecte la creación del diálogo.

Por su parte, el equipo de DapM-KimM-A1-E2 recurre varias veces a la estrategia comunicativa *¿cómo se dice?* para seguir desarrollando su idea sin que se interrumpa la conversación, gracias a la intervención de su compañera de clase. Además, ambas estudiantes emplean *vale* para mostrar su comprensión y cuando KimM usa *so*, DapM la corrige indicándole que debe utilizar *entonces*. La conversación de la pareja ImaM-MarH-A2-Q3 ofrece otros ejemplos que muestran la relación directa entre la utilización de los MD y la eficacia interaccional, pues contemplan una variedad de

funciones discursivas, como la manifestación del interés por el mensaje (*¡qué bien!*, *¡qué original!*), la negociación de los turnos (*pero, puedes continuar*), la consideración de la información proporcionada por el interlocutor y su inclusión en sus propias intervenciones (*entonces, ¿hablas italiano?*), la argumentación (*no estoy totalmente de acuerdo contigo*), además de cumplir otras funciones básicas como el mantenimiento del contacto con el interlocutor (*¿no?, ¿en serio?*), la yuxtaposición de ideas con *también*, la formulación de explicaciones (*porque*), la expresión del escepticismo (*puede ser*) y de la opinión (*creo que, pienso que, me parece que*). Tal y como indican varios autores (Llorente Arcocha 1996: 94, 303, 306-307, Fuentes Rodríguez 2003: 62, Meléndez Quero 2010: 609), todas estas expresiones tienen un "valor interactivo" y contribuyen a la autenticidad y a la fluidez del discurso.

Las mismas técnicas figuran en la discusión entre MarM y VicH (MarM-VicH-A2-Q3) y se movilizan MD que cumplen funciones similares, como la manifestación de emociones (*¡increíble!* y *¡fantástico!*), del interés y de la comprensión (*¿de verdad?*, *ajá, yo tampoco* y *me parece bien*), así como la interrupción para recuperar el turno (*pero me parece que tú...*). En este equipo se observan funciones discursivas no explotadas en las otras parejas, como la necesidad de disculparse y justificarse (*lo siento, perdón* y *es que*) en tres casos: 1) cuando VicH dice que es brasileño, pero MarM sigue diciendo que es portugués, 2) cuando MarM trata de usted a VicH por haber aprendido español en Costa Rica, y 3) cuando VicH confunde a Julio Iglesias con Enrique Iglesias. Otro recurso estratégico que parece dar buenos resultados en el plano conversacional es el empleo de la pregunta retórica *cómo se dice* para evitar las pausas y los silencios.

En el equipo de NoeM-KasH-A2-Q3 resulta interesante constatar el recurso a estructuras discursivas para facilitar el inicio de la conversación, como *¿de qué quieres hablar hoy?* y *puedo empezar, si quieres*. Entre los MD que parecen actuar como indicadores de autenticidad se puede mencionar *sí, claro, es verdad* y *¿ah, sí?* para señalar la aprobación y la comprensión, *no recuerdo cómo se dice* para evitar los silencios, *¡qué bien!* y *¡qué horror!* a la hora de manifestar emociones, y *perdón* que enmarca la autocorrección. Además, en este equipo el uso frecuente de *pero* y *porque* posibilita la interrupción y la argumentación de manera natural, así como la formulación de explicaciones que permiten construir frases elaboradas para un nivel A2.

Finalmente, la pareja ValM-MarH-A1-E2 representa bien las capacidades de los alumnos principiantes al finalizar la formación. En su examen oral final los alumnos

logran interactuar de manera fluida no solo gracias al control de los contenidos lingüísticos necesarios para realizar la tarea comunicativa, sino también por la presencia de MD, como *yo también, ¡es muy original! y especialmente*, que muestran la calidad de la escucha activa, indican cierta facilidad para reaccionar de manera espontánea ante las intervenciones del interlocutor y aportan información significativa para la elaboración del mensaje.

Para mostrar de manera precisa la aportación de los MD a la obtención de conversaciones colaborativas, analizaremos ahora la conversación de KatM-VicM-A2-Q1 para mostrar las capacidades interaccionales de los alumnos principiantes del nivel colegial y establecer una conexión con el alcance de los objetivos comunicativos, el último aspecto que abordaremos en esta sección.

1. KatM:	Hola, VicM. ¿Qué tal?
2. VicM:	Hola, KatM. ¿Cómo estás?
3. KatM:	Muy bien, ¿y tú?
4. VicM:	Bien, gracias.
5. KatM:	Tengo una pregunta para ti.
6. VicM:	Sí.
7. KatM:	Um... ¿Te um... utiliza, utilizas mucho tu celular?
8. VicM:	Sí, um... creo que es un pequeño problema...
9. KatM:	¿Problemo?
10. VicM:	Problema... para mí porque mi celular es mi um... el amor de mi vida. Ahora.
11. KatM:	Mi también.
12. VicM:	¿Sí? Pero um... creo que es um... mucho útil para comunicar con mis amigos y mi familia.
13. KatM:	Sí, claro. ¿Y te usas mucho Facebook?
14. VicM:	Sí, también me gusta Facebook um... para comunicar también y para ver um... ¿publicidad?
15. KatM:	¿Publicidad?
16. VicM:	Sí. ¿Y tú?
17. KatM:	Um... sí utilizas mucho Facebook, pero yo prefiero um... Instagram...
18. VicM:	Sí.
19. KatM:	...sí es mi aplicación preferida.
20. VicM:	Sí, a mí también.
21. KatM:	Y um... ¿qué te gusta en la moda? ¿Qué te pienso de la moda?
22. VicM:	Creo que la moda es muy divertida...
23. KatM:	¿Sí?
24. VicM:	... y que hay um... muchos tipos diferentes, pero me gusta todo. Creo que es diferente para todos.
25. KatM:	Sí.
26. VicM:	Sí, me gusta todos los estilos. ¿Y tú?
27. KatM:	Para mí um... la moda es muy importante. Me gusta mucho el <i>stilo</i> elegante y, pero para la escuela um... el <i>stilo</i> simple.
28. VicM:	Claro. Y en tu opinión , ¿qué es la color más elegante?
29. KatM:	Para mí es um... negro, sí.
30. VicM:	A mí también.
31. KatM:	Es muy elegante para ir a la discoteca...
32. VicM:	Sí.
33. KatM:	Y um...
34. VicM:	¿Qué piensas de la política?
35. KatM:	¿De la política?

36. VicM:	Sí.
37. KatM:	Um... en el futuro um... um... ¿probablemente?...
38. VicM:	Sí.
39. KatM:	...voy a estudiar science cientos...
40. VicM:	¿Ciencias?
41. KatM:	...ciencias políticas.
42. VicM:	¿Ah sí?
43. KatM:	Sí.
44. VicM:	¡Bueno!
45. KatM:	¿Y tú? ¿Qué te piensas?
46. VicM:	No me gusta nada la política. Creo que es mucho complicado y no es un tema...
47. KatM:	Son mentirosos...
48. VicM:	...que me interesa... Sí, y no me gusta los mentirosos.
49. KatM:	Claro. Y las matemáticas, ¿te gusta?
50. VicM:	No me gusta también um... las...
51. KatM:	Me aburre también .
52. VicM:	Sí, mucho. Y um... es muy difícil para mí.
53. KatM:	A mí también es más difícil las matemáticas. Yo prefiero um... los idiomas.
54. VicM:	Sí, a mí también .
55. KatM:	Aquí en el colegio de Rosemont estudio los idiomas en el programa Artes y letras.
56. VicM:	¿Sí? Ah. ¡Qué bueno!
57. KatM:	Y tú, ¿qué te estudias?
58. VicM:	Me estudias ciencias sociales.
59. KatM:	¿Y te gusta?
60. VicM:	Sí, me gusta mucho, pero yo pref, prefiero...
61. KatM:	Prefiero. Sí.
62. VicM:	...la universidad porque es más directamente el tema...
63. KatM:	¿Específico?
64. VicM:	Sí, exactamente . Y um... ¿cuándo termines terminas el colegio?
65. KatM:	La um... el año um...
66. VicM:	¿Próximo?
67. KatM:	Próximo. Sí.
68. VicM:	Ah, ¡qué bueno!
69. KatM:	¿Y tú?
70. VicM:	Este sesión.
71. KatM:	¿Este sesión?
72. VicM:	Sí. Um... un momento por favor . [<i>La estudiante toma unos segundos para reflexionar</i>].
73. KatM:	Sí, claro .
74. VicM:	¿Te gusta la música popular?
75. KatM:	Um... sí. A mí encanta la música popular, pero prefiero el rock de um...
76. VicM:	Sí.
77. KatM:	Um... ¿el clásico? ¿Hard rock? ¿Y tú?
78. VicM:	A mí también , me gusta mucho tipos de música...
79. KatM:	Te escuchas músicas en español, ¿sí?
80. VicM:	Sí, me gusta mucho. Y um... hay de todos en mi celular.
81. KatM:	A mí también . Escucho el rap, escucho...
82. VicM:	Sí.
83. KatM:	...escucho también músicas en español. Es um... ¿ayude?
84. VicM:	Sí.
85. KatM:	...ayude para...
86. VicM:	Aprender.
87. KatM:	...aprender el español.
88. VicM:	Claro. [<i>La estudiante susurra en francés para indicar que tenía otra pregunta y que quería seguir abordando este tema</i>]. ¿Quién es tu grupo preferido?
89. KatM:	Ah. Mi grupo preferido es...
90. VicM:	En este momento porque ...
91. KatM:	...en este momento...
92. VicM:	... creo que ...
93. KatM:	...sí um... tengo muchos grupos favoritos, pero en este momento es um... Artic

	Monkeys.
94. VicM:	Sí.
95. KatM:	¿Te gusta?
96. VicM:	Um... no me conozc, no conozco mucho este música, pero tengo amigo mucho amigo que escuchas
97. KatM:	Es bueno. Muy bueno.
98. VicM:	¿Sí? Voy a escuchar.
99. KatM:	¿Y tú? ¿Quién es tu cantante favorito en este momento?
100. VicM:	En este momento me gusta mucho Rihanna.
101. KatM:	Ah, sí. ¿Te escuchas la canción <i>Work</i> ?
102. VicM:	Sí. Todos los días yo escucho este canción.
103. KatM:	Es um... muy ¿bonita?
104. VicM:	Sí. ¿Te gustan los deportes como el equipo de Montreal, el Canadiense?
105. KatM:	No, no me gusta el hockey.
106. VicM:	Mí tampoco.
107. KatM:	Me aburre mucho, pero me gusta mucho el fútbol.
108. VicM:	A mí también.
109. KatM:	Mi equipa um... ¿cuál es tu equipo preferido?
110. VicM:	Me gusta mucho el Real Madrid y Barcelona...
111. KatM:	A mí también.
112. VicM:	...pero me gusta los dos. Hay una grande competición, pero solo quiero verlos...
113. KatM:	Ah. <i>Okay</i> .
114. VicM:	¿Y tú?
115. KatM:	A mí me gusta mucho el Real Madrid.
116. VicM:	¿Sí?
117. KatM:	Sí, y no me gusta el Barcelona.
118. VicM:	¿Nada?
119. KatM:	No.
120. VicM:	Y um... ¿quién es tu jugador preferido?
121. KatM:	James Rodríguez.
122. VicM:	Sí. Tengo un camiseta de ello.
123. KatM:	Ah, ¡qué bueno!
124. VicM:	Sí, me gusta mucho.
125. KatM:	Pero me gusta el tenis también.
126. VicM:	¿Ah, sí?
127. KatM:	¿Te gusta también?
128. VicM:	Sí, pero no um... vero mucho el tenis por la televisión.
129. KatM:	Um mi um... ¿ cómo se dice <i>rencontrer</i> ?
130. VicM:	Um... encontrar, creo .
131. KatM:	A mí um... mi um... enquentro todos los jugados en el tenis...
132. VicM:	¿Sí?!
133. KatM:	...por ejemplo Rafael Nadal...
134. VicM:	¿Sí?!
135. KatM:	...Djokovic, Murray...
136. VicM:	¡Qué bueno!
137. KatM:	Sí.
138. VicM:	<i>Wow!</i>
139. KatM:	Tengo más fotos con ti, con todos el jugados. Después voy a um... te ¿cómo se dice <i>montrer</i> [<i>enseñar</i>]?
140. VicM:	Um... te... um...
141. KatM:	Te...
142. VicM:	Un momento por favor. [<i>La estudiante toma unos segundos para reflexionar</i>].
143. KatM:	<i>Okay</i> .
144. VicM:	Um... voy a um... creo que te puedes decir um... puedes verlos después.
145. KatM:	Ah, <i>okay</i> .
146. VicM:	Creo.
147. KatM:	Voy a...
148. VicM:	Pero , sí me gusta.
149. KatM:	Y mmmmm
150. VicM:	Me gusta mucho el Impact de Montreal por el fútbol.

151.KatM:	¿Ah sí?
152.VicM:	Pero el año pasado no fue...
153.KatM:	Me encanta también Droghba.
154.VicM:	¿Sí?!
155.KatM:	Este verano voy a encontrar todos los jugados...
156.VicM:	...¿ Sabes cómo se dice? ...
157.KatM:	...es muy grande.
158.VicM:	... <i>chanceuse</i> [<i>afortunada</i>].
159.KatM:	¿ <i>Chanceuse</i> ? No. No sé.
160.VicM:	Un momento. [<i>La estudiante toma unos segundos para reflexionar</i>].
161.KatM:	Señora... [<i>la profesora indica que no puede intervenir</i>]. Ah, okay. ¿Las ciudades modernas? ¿Y qué te piensas de las ciudades modernas?
162.VicM:	Me gusta mucho. Creo que hay mucho acción y es divertida y bonita...
163.KatM:	[<i>Intenta intervenir, pero VicM mantiene el turno</i>].
164.VicM:	... pero yo vivo en una ciudad más um... más um...
165.KatM:	¿Hoja?
166.VicM:	<i>Bien</i> um... le um... lejos de Montreal.
167.KatM:	En um... ¿dónde vives?
168.VicM:	En Longueuil.
169.KatM:	Ah.
170.VicM:	Y um... me gusta también es tranquilo y yo vengo aquí por mis amigos y la escuela. Es un um... es un ciudad interesante.
171.KatM:	A mí me gusta mucho las ciudades modernas, como <i>New York</i> y <i>Los Angeles</i> .

Tabla 81. Ejemplo de una conversación colaborativa debida en gran parte a los MD

Recordemos que entre los indicadores que señalan el carácter cooperativo del intercambio oral se hallan la noción de escucha activa, la expresión de la aprobación y de la comprensión, el mantenimiento del contacto con el interlocutor, la alternancia de los turnos, la aportación de información significativa y la ausencia de monólogos (Jacoby y Ochs 1995: 177, Galaczi 2008: 96-111 y 113, May 2011: 84-85). En primer lugar, las 171 intervenciones muestran claramente el equilibrio que caracteriza la conversación y la habilidad con la que las dos alumnas adoptan, de manera constante, el papel de oyente y hablante. La negociación de los turnos se realiza de manera sutil y fluida, sin que se ejerza ninguna tensión en el plano interaccional. En efecto, ambas alumnas se interrumpen (9, 47, 51 y 90), se completan (63, 66 y 86) y usan *pero* para recuperar el turno o para conservarlo (12, 125, 148 y 164). La conversación es tan equilibrada que en la intervención 109 KatM opta por ceder el turno que había iniciado. Además, no es muy frecuente que los turnos terminen por *sí* para indicar que se desea que el interlocutor intervenga (29 y 67) y la alternancia de los turnos se apoya, sobre todo, en los MD que permiten llamar la atención del interlocutor y mostrar interés en la conversación, como por ejemplo *¿sí?* (23 y 56) que indica la comprensión e invita a la colega a terminar su idea, *¿ah sí?* (42, 126, 151) y *¡qué bueno!* (136). En vez de recurrir constantemente a *¿cómo se dice?* (129, 139 y 156) para compensar vacíos

comunicativos, lo que tiende a disminuir la naturalidad con la que se desarrolla el intercambio, ambas estudiantes se arriesgan y usan una estrategia comunicativa indirecta que consiste en emplear un tono interrogativo al terminar el turno, como por ejemplo *¿publicidad?* (14), *¿probablemente?* (37), *¿ayude?* (83), *¿hoja?* (165). Además, se solucionan varios problemas comunicativos de manera fluida, sin interrumpir la conversación, aunque hay que mencionar que será importante proporcionar precisiones claras en la retroacción para evitar que perduren los errores cometidos en los turnos 14 y 83. De manera general, las dos estudiantes saben pedir precisiones o confirmaciones formulando preguntas que se integran de forma natural en la discusión, como por ejemplo *¿de la política?* (35) para confirmar el tema, *¿nada?* (118) para verificar la comprensión en cuanto a los gustos de KatM con respecto al Barça y *¿este sesión?* (71) simplemente para mostrar su comprensión. No obstante, se observa en los turnos 72, 142 y 160 el empleo de *un momento por favor* que, si bien sirve para facilitar el cambio de tema y crear un espacio que posibilite la reflexión, acentúa las pausas por su carácter repetitivo. En efecto, en vez de suavizar las interrupciones, VicM tiende a aumentar la duración de los silencios recurriendo de manera frecuente a dicho recurso estratégico. Convendría que empleara otras estructuras discursivas más frecuentes, como *espera* u otras opciones que posibilitan la reflexión sin ceder el turno, como *no recuerdo cómo se dice* y *no estoy segura*.

La colaboración se define también por la capacidad que tiene el alumno para ofrecer ayuda, de manera que se mantenga la construcción del mensaje. En dos ocasiones durante la conversación (39-41 y 60-61) las alumnas dudan a la hora de emplear dos palabras (*ciencias* y *prefiero*) y cooperan ante la dificultad. Sin embargo, el concepto de cooperación concebido como la co-construcción de un mensaje (Jacoby y Ochs 1995: 177) se relaciona, sobre todo, con la significatividad de la información proporcionada por ambos interlocutores para asegurar la creación de un diálogo coherente e imprevisible. Se observa esta dimensión de la interacción colaborativa en los turnos 47-48 y 90-100. En la primera parte de la conversación, VicM orienta su intervención, de forma que no solo indica que consideró lo que le dijo KatM, sino también para corregir el error de su colega (48. *...no me gustan los mentirosos*). Otro ejemplo de la información útil para la producción del mensaje interactivo es la precisión que aporta VicM al decir *en este momento* para insistir en el hecho de que los gustos musicales están llamados a cambiar. A KatM le parece importante la precisión que aportó su colega porque la incluyó en sus intervenciones en los turnos 91, 93 y 99, lo

que muestra la influencia que ejerció VicM en la formulación de las respuestas de KatM, y la capacidad de adaptación de esta para incluir la información proporcionada por su compañera en sus propias reacciones. Este último ejemplo ilustra perfectamente el concepto de colaboración, que constituye el objetivo del enfoque interaccional (Jacoby y Ochs 1995: 177).

Aunque las dos alumnas muestran un buen control a la hora de interactuar en español y los errores lingüísticos que cometen no parecen afectar la comprensión del mensaje, es importante señalar ciertos aspectos mejorables, especialmente a la hora de usar los MD para mostrar su aprobación y comprensión mediante *yo también* y *a mí también*. Se constata un problema parecido con el contraste *¡qué bien!* y *¡qué bueno!*. En efecto, la primera expresión hubiera debido aparecer en los turnos 56, 68 y 123, mientras que el uso de la segunda es justificado en el turno 136. En cuanto a la presencia del inglés para manifestar el interés y mostrar la comprensión en las intervenciones 113, 138, 143 y 145, no creemos que su frecuencia esté tan presente como para afectar la autenticidad del intercambio oral, pero pensamos que en el turno 113 es posible que *Okay* sirviera de estrategia de evitación ante la intervención de VicM en el turno precedente, pues KatM no parece haber entendido lo que dijo su colega. En el turno 138 es perfectamente normal que se usara una expresión como *wow!* ante las afirmaciones sorprendentes de KatM, pero convendría precisar en la hoja de retroacción que en español se emplean más bien expresiones, como *¡vaya!*, *¡qué bueno!*, *¡genial!*, *¡fantástico!*, *¡estupendo!* Por otra parte, se observan dos interrupciones problemáticas, pues por un lado se recurre al francés para proceder a la negociación del turno 88, lo que resta autenticidad al intercambio oral, y por otro se pide la ayuda de la profesora ante el desconocimiento de la palabra *afortunada* (156-161), obstáculo que se soluciona cambiando de tema. En el primer caso la interrupción es breve, pero en el segundo ocupa un espacio importante que provoca una ruptura en el plano discursivo. Es importante que las estudiantes aprendan a movilizar los recursos estratégicos y hubieran podido describir las palabras que no conocían y usar sinónimos.

Hasta ahora el análisis ha permitido mostrar la capacidad de nuestro modelo de evaluación para generar conversaciones colaborativas y respetar la validez de contenido, esto es las especificidades de la quinta destreza gracias, entre otras cosas, a la utilización de los MD. El último aspecto que deseamos probar es la eficacia con la que los exámenes orales que hemos diseñado alcanzan los objetivos establecidos por el MCER

y el MELSQ (en el caso de los alumnos colegiales). En las tablas 82 y 83 dichos resultados están contenidos en las categorías *Objetivos comunicativos* y *Réplicas exigidas*.

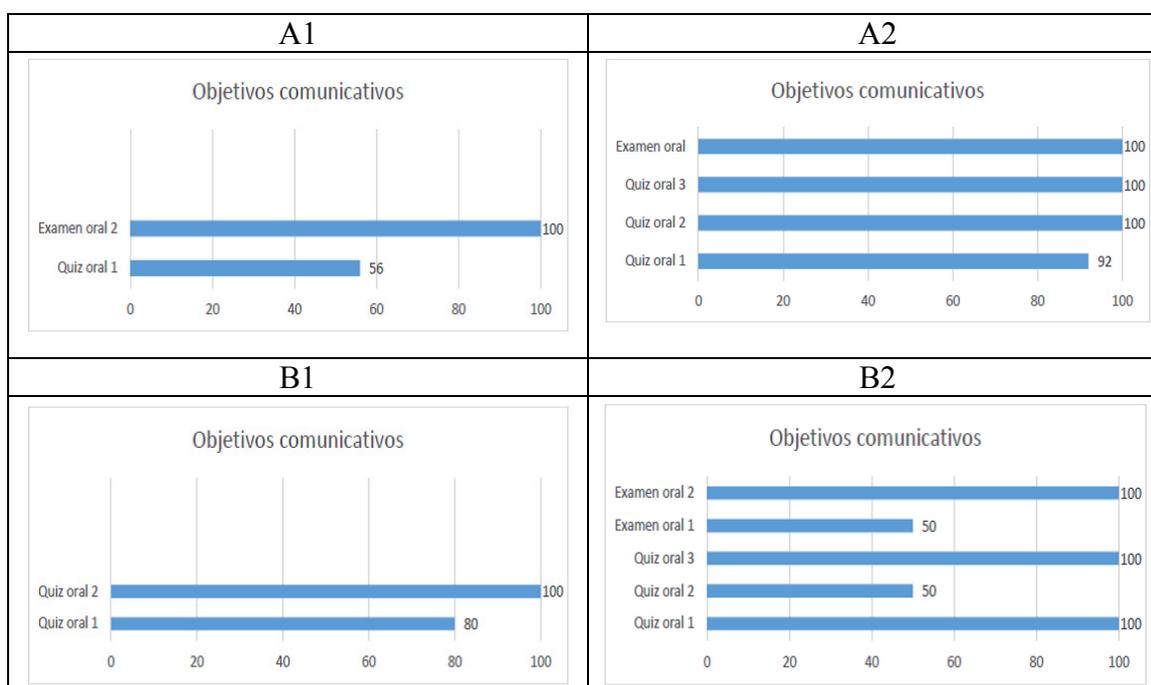


Tabla 82. El alcance de los objetivos comunicativos en el corpus

Una vez más es interesante constatar la función capacitadora de los *quizzes* orales y la posibilidad de progresión que ofrece la frecuencia de las pruebas orales. En efecto, en los tres primeros niveles la mayoría de los estudiantes muestra un progreso significativo entre las dos primeras evaluaciones (cf. tabla 82). En efecto, si en los *minitests* 1 se alcanzaron las finalidades comunicativas con una tasa de eficacia de un 56 % entre los alumnos principiantes, un 92 % en el nivel A2 y un 80 % en el nivel intermedio 1, en la prueba oral final la totalidad de los estudiantes consiguió el objetivo previsto (100 %), cualquiera que fuera su nivel. De modo general, es posible afirmar que las prácticas interactivas que hemos creado permiten observar cómo los alumnos usan la lengua meta en una conversación espontánea para realizar una actividad oral en la que deben presentarse, conocerse, describir sus gustos, y expresar sus opiniones, justificarlas y defenderlas, según su nivel correspondiente. Además, resulta interesante comprobar que no solo se consiguen las metas de la formación, sino también las finalidades extralingüísticas, como por ejemplo descubrir los puntos comunes entre los miembros del equipo (A1 y A2) o determinar quién se salva de una isla en llamas (B2).

No obstante, se distingue entre los gráficos de la tabla 81 un elemento que constituye el aspecto donde se obtuvieron los resultados más bajos: el respeto de las réplicas exigidas en la producción de un diálogo espontáneo.

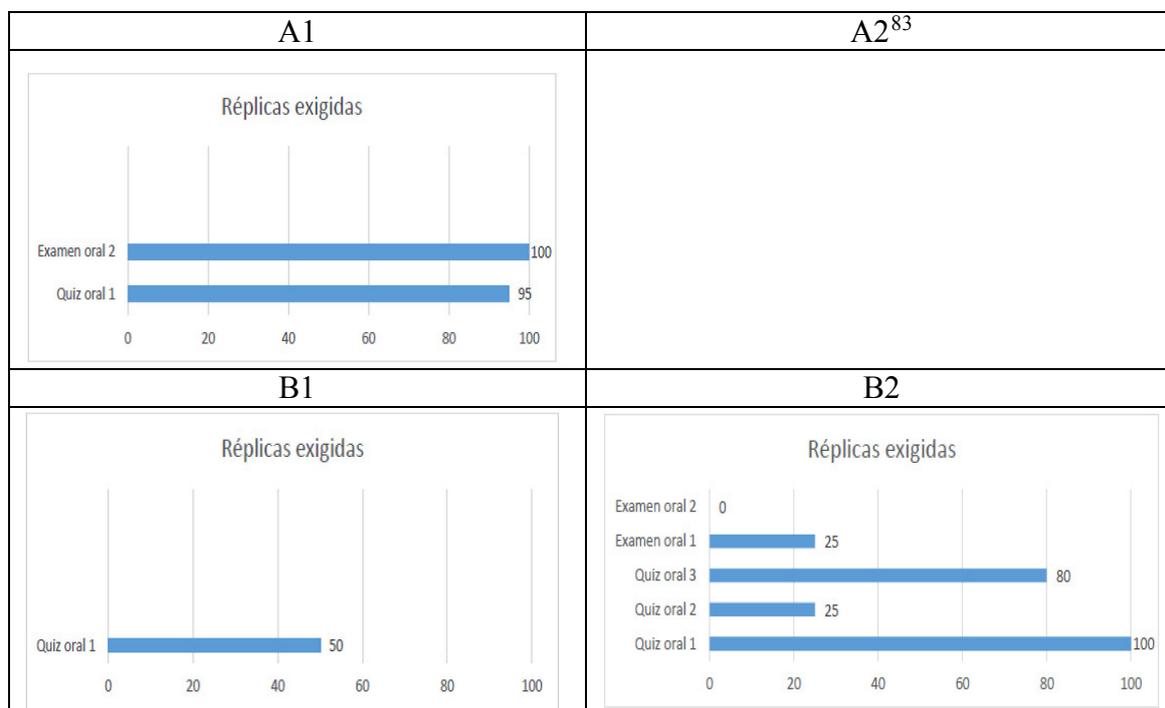


Tabla 83. El respeto de las réplicas exigidas en el corpus

Como se puede observar en la tabla precedente, solo fue posible respetar el número de réplicas impuesto por el MELSQ en el nivel básico, cuya tasa de satisfacción es de un 97.5 % en los dos exámenes orales realizados. En el nivel B1 solo la mitad de los estudiantes (el 50 %) alternó los turnos de palabra de manera lo suficientemente frecuente como para responder a las consideraciones ministeriales. Entre los alumnos del nivel B2 se nota que entre los cinco exámenes orales en los que participaron solo dos (el 40 %) satisfacen las exigencias del Ministerio de educación. Si en el primer *quiz* oral todos los alumnos obtuvieron el número de réplicas determinado, en el tercer *quiz* oral se observa una disminución de un 25 %. En efecto, se pasó del 100 % de los alumnos al 80 % de los equipos, lo que representa una diferencia de 20 puntos. Además, en los tres exámenes en los que se hallan los resultados más bajos, se constata que en

⁸³ Los programas universitarios no están regidos por las exigencias del Ministerio de educación de Quebec, por lo que en el nivel A2 no se estableció un número de réplicas determinado. Se definió la duración total del examen (10 minutos) y se precisó que los miembros del equipo debían intervenir de manera equilibrada (5 minutos por alumno).

dos pruebas orales solo el 25 % de los grupos de estudiantes presentó suficientes turnos de palabra, mientras que en el examen oral secuenciado final todos los miembros de la clase no satisficieron las expectativas ministeriales.

Pensamos que los resultados se deben a tres aspectos precisos. En primer lugar, la falta de precisión en cuanto a la duración del intercambio oral en el plan ministerial no permite determinar si el *quiz* oral de diez minutos es adecuado para posibilitar la presencia de 20 intervenciones por alumno (Gouvernement du Québec 2013). Por otra parte, la repartición equilibrada de dichos turnos no siempre resulta posible en los equipos formados de más de dos alumnos (cf. anexo 6). En efecto, observamos que en el nivel B2 el 55 % de los equipos de tres estudiantes no obtuvieron el número de turnos exigidos. Por tanto, creemos que se debería especificar en el plan ministerial, además de la duración del examen oral, la forma de trabajo, precisando que estas exigencias hacen referencia al intercambio oral en pareja. Sin embargo, aunque los estudiantes trabajaron en equipo de dos, el 67 % de las discusiones no presentó el número de réplicas establecido (cf. anexo 6). Pensamos que la naturaleza del objetivo comunicativo y el tipo de producción que genera hacen que los turnos sean más largos. Para expresar sus opiniones, justificarlas y defenderlas, los alumnos deben desarrollar sus ideas, lo que reduce necesariamente la alternancia de las intervenciones. En el nivel elemental los alumnos aprenden a presentarse y las frases que construyen son más sencillas. Por otra parte, puesto que disponen de un repertorio lingüístico más amplio y cuentan con una experiencia más significativa en el plano conversacional, resulta menos frecuente que los estudiantes del nivel intermedio deban ceder el turno ante fallos comunicativos, lo que ocurre constantemente en el nivel básico. Por todas estas razones, consideramos que se debería revisar y actualizar la PIEA para que se considere la especificidad interaccional en cada uno de los niveles, no desde un punto de vista cuantitativo (número de réplicas exigido), sino más bien en función del objetivo comunicativo (describir vs. argumentar, convencer y debatir).

En suma, creemos que el análisis de las conversaciones alumno-alumno no solo ha permitido comprobar la validez de nuestro modelo de evaluación para generar conversaciones colaborativas centradas en un mensaje dialogado que presenta todas las características de un intercambio oral auténtico, sino que ha establecido igualmente una conexión evidente entre la construcción de una discusión bidireccional e imprevisible y el hecho de recurrir a los MD. Además de haber explicitado la eficacia con la que varios de los alumnos han participado en un intercambio oral espontáneo en diferentes niveles

de la formación, hemos podido ver que los exámenes orales que hemos diseñado son válidos por distintas razones. Desde una perspectiva administrativa es posible confirmar que contribuyen a movilizar las habilidades conversacionales desarrolladas gracias a las actividades pedagógicas y miden la competencia interaccional, un indicador de calidad relacionado asimismo con la noción de coherencia (cf. 3.2.5). Desde el punto de vista del alumno las actividades orales son agradables y útiles, lo que crea un clima de trabajo que facilita la obtención de una muestra representativa de las capacidades interaccionales de los estudiantes. Además, el hecho de que los ejercicios interactivos fueron utilizados en cuatro centros educativos diferentes y con alumnos con quienes no habíamos trabajado –el grupo de control–, muestra la flexibilidad del modelo de evaluación, no solo en función del nivel del alumno y de la administración de la prueba, sino también a la hora de realizar la tarea comunicativa como tal, una característica que favorece un alto nivel de motivación entre los alumnos. En efecto, si ciertos grupos optan por abordar diferentes temas, otros prefieren concentrarse solo en uno, como puede observarse en los equipos NicM-AraH-A2-Q3, FanM-IsaM-A1-Q1 y AnnM-MarM-B1-Q. En el primer equipo los aprendices prefirieron hablar de los viajes, mientras que en el segundo grupo de alumnos se abordó una variedad de temas sobre el hecho de presentarse en español, como recurso estratégico para evitar dificultades comunicativas⁸⁴. Por su parte, en el tercer grupo se interpretó el tema relacionado con la experiencia en español no en cuanto a sus años de estudio de la lengua española, sino en función de su apreciación de los cursos de español seguidos hasta ahora. Finalmente, en el plano didáctico es posible constatar que nuestros exámenes orales aseguran una progresión continua, durante la que se consolidan los aprendizajes realizados tanto en el plano lingüístico e interaccional como en el discursivo.

En la última parte de este capítulo dedicaremos un espacio al análisis de dichos progresos y precisaremos cómo evaluarlos.

8.4 Modelos de corrección de los *quizzes* orales

Después de haber descrito los componentes de las conversaciones colaborativas y la guía de resultados (cf. 7.1.4.1) que hemos diseñado para facilitar la transmisión de la retroalimentación a los alumnos (cf. 7.1.4.3), nos concentraremos ahora en la

⁸⁴ En efecto, en este grupo es común observar que la proposición de un nuevo tema permite solucionar una dificultad comunicativa, generalmente relacionada con los límites del repertorio lingüístico disponible.

justificación de las notas atribuidas en cada una de las rúbricas. La evaluación de la producción es necesariamente subjetiva (Bachman 1990: 30-36, Romainville 2011: 6, Côté 2014: 7, Bordón 2015: 24), pero nuestro objetivo es proponer técnicas que lleven a una toma de decisión lo más precisa y objetiva posible, y hacer que el proceso de corrección sea sistemático y eficaz para asegurar la validez y la viabilidad de esta fase del proceso evaluador.

Puesto que nuestra investigación se fundamenta en la evaluación de la interacción oral, no se presentará la corrección del examen oral secuenciado porque implica también evaluar la expresión oral y no se grabó esta parte del examen. Solo se conservó la parte improvisada que constituye una versión breve de los *quizzes* orales. Por tanto, propondremos modelos de corrección para tres *quizzes* orales en tres niveles distintos (A1, A2 y B2). Estas técnicas podrán aplicarse a la calificación de la parte improvisada del examen oral secuenciado. De esta manera será posible justificar las decisiones que conllevaron a la valoración de cada criterio presente en la hoja de resultados, además de observar la progresión tanto en el nivel de la producción de los alumnos como en el plano de las exigencias del docente.

8.4.1 Modelo de corrección para el nivel A1

El primer modelo que hemos escogido muestra las capacidades conversacionales del equipo FanM-IsaM-A1-Q1⁸⁵ durante el primer *quiz* oral del nivel A1. Para facilitar la comprensión de la guía de resultados hemos transcrito la conversación, pero en la vida real el docente debería tomar la decisión sin contar con este apoyo textual. De ahí la importancia de conocer bien los componentes de cada criterio de corrección y los objetivos de aprendizaje por nivel, para tomar una decisión válida que refleje la competencia interaccional de cada estudiante.

1. FanM:	Hola, soy FanM.
2. IsaM:	Hola, soy IsaM.
3. FanM:	¿Cómo estás?
4. IsaM:	Muy bien. ¿Y tú?
5. FanM:	Um... muy bien. Um... ¿cuál es tu nacionalidad?
6. IsaM:	Soy quebequense. ¿Y tú?
7. FanM:	Soy quebese um... también .
8. IsaM:	Bien. Y um... ¿dónde vive?
9. FanM:	Um... vivo en Laval, en Ste-Rose. ¿Y tú?
10. IsaM:	Vivo en Blainville. Y um... ¿cuántos años tienes?

⁸⁵ La conversación figura en la sección 8.4.1 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

11. FanM:	Tengo diecinueve años. ¿Y tú?
12. IsaM:	Um... mi también . Y um... ¿cuál es tu cumpleaños?
13. FanM:	Mi cumpleaños es um... treinta de julio um... ¿Y tú?
14. IsaM:	Es el ocho de agosto.
15. FanM:	Um... ¿Trabajo? Trabaja.
16. IsaM:	Sí , um... soy um... tra um... soy una profesora de <i>gimnástica</i> y trabajo en un um... centro de...
17. FanM:	Centro.
18. IsaM:	...centro de ¿trampolina?
19. FanM:	Um... sí. Um... ¿trampolino?
20. IsaM:	No sé.
21. FanM:	Oh. <i>Okay</i> [<i>risas</i>].
22. IsaM:	Y tú, ¿trabaja?
23. FanM:	Sí . Trabajo en um.. en un um... Simons en Carrefour Laval. Um... ¿cuál es tu programa?
24. IsaM:	Estudio en ciencia humanas... sí. ¿Y tú?
25. FanM:	Um... mi también .
26. IsaM:	¿Cuál es tu horario esta sesión?
27. FanM:	Um... mi hoario es lunes, miércoles y um... viernes. Lunes es ocho de la mañana... ¿cómo se dice?
28. IsaM:	A las.
29. FanM:	A las seis. También miércoles y viernes es ocho a las una media. ¿Y tú?
30. IsaM:	¡Bien! Um... tengo escuela los lunes, miércoles y jueves um... Lunes comenzo a las nueve menos cinco y termina, termino a las seis. Miércoles es de las ocho de la mañana a las seis y jueves es a la um... doce y media a las seis también . Y um.. ¿a qué hora llega al colegio esta mañana?
31. FanM:	Um... Llego a las ocho min ¿miniu?
32. IsaM:	Menos.
33. FanM:	Menos cinco. Um... ¿Todos... um...? ¿Cómo se dice jour?
34. IsaM:	<i>Jour?</i>
35. FanM:	¿Dios?
36. IsaM:	Días.
37. FanM:	Días, sí. Todos días, sí. ¿Y tú?
38. IsaM:	Llego a la um... siete y media esta mañana. Y... ¿cuántos cursos tiene esta sesión?
39. FanM:	Tengo siete cursos. ¿Y tú?
40. IsaM:	Yo también .
41. FanM:	Sí.
42. IsaM:	¿Tiene animal en casa?
43. FanM:	No tengo animal en casa. ¿Y tú?
44. IsaM:	Tengo un um... un...
45. FanM:	¿Gato?
46. IsaM:	...gato, sí, sí.
47. FanM:	[<i>Risas</i>]. ¿Cómo se llama... tu gato?
48. IsaM:	Se llama Roxi.
49. FanM:	Ah.
50. IsaM:	Sí.
51. FanM:	¿Cuál es tu actividades favoritas para el fin de semana?
52. IsaM:	Me gusto mucho la gimnástica. Sí. Y tú, ¿cuál es tu actividad favorita para el fin de semana?
53. FanM:	¿Cómo se dice <i>dormir</i> ?
54. IsaM:	Um... no me recuerdo .
55. FanM:	[<i>Risas</i>]. Es um... es um...
56. IsaM:	¿Te gusto deportes o leer o...
57. FanM:	Um...
58. IsaM:	...escuchar la televisión?
59. FanM:	Sí, me gusto... ¿cómo se dice <i>voir</i> ?
60. IsaM:	Um...
61. FanM:	<i>Voir</i> .
62. IsaM:	Es um... um... ¡mirar!
63. FanM:	Me gusto miro mi amigos y...

64. IsaM:	Muy bien. ¿Y cómo se llaman tus padres?
65. FanM:	Um... mi madre se llama Pauline y mi padre se llama Pierre. ¿Y tú?
66. IsaM:	Mi madre se llama Denise y mi padre se llama Mario.
67. FanM:	¿Tienes hermanos?
68. IsaM:	Sí, tengo una um... dos hermanas.
69. FanM:	¿Cómo se llama?
70. IsaM:	Mi hermana más joven se llama Caroline y la otra se llama Sophie. ¿Y tú tienes hermanas o hermanos?
71. FanM:	Sí. Tengo una hermana y se llama Zoé.
72. IsaM:	Y ¿cuántos años tiene Zoé?
73. FanM:	Um... tienes um... dieciséis años. ¿Y tu hermano?
74. IsaM:	Caroline tiene diecisiete años. Su cumpleaños es um... el tres de noviembre.
75. FanM:	¡Oh!
76. IsaM:	Sí. <i>So</i> um... y Sophie tiene veintiuno años.
77. FanM:	Um...
78. IsaM:	¿Tienes un novio?
79. FanM:	Sí, sí. Se llama Olivier. Y tú, ¿tienes un novio?
80. IsaM:	Sí. Se llama Antoine.
81. FanM:	Oh.
82. IsaM:	Y um... ¿tu um... tu hermana es um... tiene um... aspecto físico um...
83. FanM:	Oh, um... [<i>risas</i>]
84. IsaM:	...¿cómo tú?
85. FanM:	Sí, sí. Es um... quebequense, pero es um... ¿cómo se dice <i>née</i> [<i>nacida</i>]?
86. IsaM:	No sé.
87. FanM:	<i>Née</i> en China um... y mi también .
88. IsaM:	¿Y está alta o baja?
89. FanM:	Es um... baja um... ¿Cómo se dice <i>comme</i> [<i>como</i>]?
90. IsaM:	Como.
91. FanM:	Um...
92. IsaM:	¿Y tiene el pelo...? No está marrón, está...
93. FanM:	Negro. Es negro.

Tabla 84. *Quiz* oral 1 del equipo FanM-IsaM-A1-Q1

Español I (A1) – Quiz oral #1 (3%)

Estudiante: FanM

17.75 (70%)

Estrategias de comunicación 3.25 /5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones; → *mi también = yo también*
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (*side*), una confirmación o una precisión; *okay = muy bien*
- para evitar estructuras difíciles el alumno (*move*):

- reformula o simplifica la frase;
 - describe la palabra;
 - se autocorriges;
 - utiliza sinónimos.
- ¡Muy bien!*

→ ¡Atención! Es importante utilizar las nociones que estudiamos: para hablar de tu hermana puedes describir su personalidad y su aspecto físico.

Cooperación y participación 4.5 /5

Excelente 5 (4.5)	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
----------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- El estudiante se atreve (*brave*), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas; *¿y tú?, ¿y tú?, ¿y tú?*
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega; *En inglés...*
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

¡Muy bien!

Escucha activa 3.75 /5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación;
- sabe manifestar su interés en la conversación;
- considera lo que (*ce que*) le dice el colega;
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión. → *¡perfecto!*

} Revisa el documento de expresiones para evitar repetir "sí", "okay" y "oh!"

Claridad y fluidez 3 /5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (*développement*) de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Uso de las nociones estudiadas 3 /5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- Las palabras interrogativas *¿cuál? ¿qué? → ¿Qué estudias?*
- Los verbos
- El vocabulario para presentarse en español

⇨ **Tus objetivos para el próximo quiz oral:**

<p>Hi hermana nació en China. Dormir</p>	<p>Debes aprender a utilizar más expresiones para indicar tu comprensión, tu aprobación y tu interés en la conversación. Si preparas más el vocabulario, vas a tener un ritmo más natural "</p>
--	---

Tabla 85. Modelo de corrección para el nivel A1 (FanM)

21/25 (84%)

Estrategias de comunicación 4.25 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

Tu ayuda es muy eficaz 😊

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones;
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (pide), una confirmación o una precisión;
- para evitar estructuras difíciles el alumno (ajusta):
 - reformula o simplifica la frase;
 - describe la palabra;
 - se autocorrije;
 - utiliza sinónimos.

Muy también = yo también
¡Bien! = Muy bien
No me acuerdo
"So" = entonces

Cooperación y participación 5 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

¡Muy bien!

- El estudiante se arriesga (se riesgo), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas;
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega;
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

Escucha activa 4 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación;
- sabe manifestar su interés en la conversación;
- considera lo que (se que) le dice el colega;
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión.

¿Bien en general

¡Impecable!

Claridad y fluidez 4 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (développement) de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

¡Excelente!

Uso de las nociones estudiadas 3.75 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- Las palabras interrogativas
- Los verbos
- El vocabulario para presentarse en español

¿Cuál? ¿cómo? ¿cuándo? → ¿cuándo es tu cumpleaños?
¿cómo es tu horario?

¡Muy bien!

⇒ Tus objetivos para el próximo quiz oral:

gimnasia centro de trampolines ver la televisión	Revisa las expresiones para facilitar la conversación (cometes pequeños errores cuando las utilizas) y atención con los verbos: y tú, ¿trabajas?
--	--

Tabla 86. Modelo de corrección para el nivel A1 (IsaM)

De manera general, es posible ver que en la guía de resultados se subrayan tanto los elementos positivos (la capacidad para autocorregirse y la calidad de la ayuda proporcionada y de las intervenciones), como los aspectos a mejorar (la precisión de algunos MD como *yo también*, la presencia de términos en inglés y la adecuación de las palabras interrogativas al contexto de comunicación). Cuando se trata de una dificultad, se proponen objetivos precisos y ejemplos concretos para ilustrar claramente el comentario formulado. A modo de ejemplo, podemos mencionar las recomendaciones dirigidas a FanM para que consultara más los documentos puestos a su disposición, se preparara más antes de realizar el examen y maximizara las nociones estudiadas para evitar cometer errores a la hora de abordar temas nuevos no vistos en clase. Cabe precisar que no se corrigen todos los errores para evitar un enfoque exhaustivo y solo se seleccionan los componentes de la retroacción que sean más útiles para garantizar la progresión del alumno cuando se realice el *quiz* oral 2. En consecuencia, consideramos que la hoja de resultados oscila entre una evaluación holística y analítica, pues posibilita una apreciación global de cada rúbrica.

De manera más precisa, se rodean las dificultades y se indican los objetivos alcanzados mediante el símbolo ✓. El hecho de mencionar los aspectos problemáticos con círculos y comentar los elementos positivos mediante comentarios personalizados como *¡muy bien!*, *¡impecable!*, *¡perfecto!* permite reducir el impacto de la dimensión afectiva en el proceso de corrección y justificar las notas atribuidas. En efecto, los círculos, los comentarios positivos, las olas (~~~~~)—que indican que el alumno controla un aspecto de manera parcial— y el hecho de subrayar un componente del criterio de corrección son algunas de las numerosas estrategias a las que el docente puede acudir para identificar los aspectos en los que se apoyó para tomar su decisión. Cabe recordar que uno de los objetivos de la evaluación interaccional es proporcionar herramientas que se adaptan en función de la realidad pedagógica del docente, por lo que la guía de resultados pretende ser flexible, al igual que el proceso de corrección. Es importante que el profesor pueda personalizarlo adoptando su propia nomenclatura y sistema de valoración. A modo de ejemplo, hemos preferido emplear una repartición de los puntos basada en cuatro cuartos (1, 0.75, 0.5 y 0.25) para simplificar la suma de los resultados y establecer fácilmente la nota total, pero sería posible optar por un sistema aún más preciso repartido en unidades decimales (1, 0.9, 0.8, 0.7, 0.6, 0.5, 0.4, 0.3, 0.2 y 0.1).

Veamos ahora la corrección del equipo FanM-IsaM. En la primera sección dedicada al uso de las estrategias de comunicación y los MD IsaM obtuvo 4.25 puntos porque estimamos que en general el trabajo que realizó es muy satisfactorio, pero puesto que la alumna disponía de todos los recursos para evitar cometer los errores que hemos observado, es necesario rebajar la calificación, de modo que se sitúe también en el descriptivo *muy bien*. De este modo, por un lado la decisión se apoya en la escala *excelente, muy bien, bien, pasable e insuficiente*, y por otro, se consideran el tipo de error cometido, la capacidad del estudiante para evitarlo y su impacto en el desarrollo de la conversación. Adicionalmente, es importante subrayar el hecho de que IsaM no necesitó ayuda durante el intercambio oral y que sin su colaboración el diálogo no hubiera podido ser tan fluido. Además, parece controlar perfectamente las estrategias de comunicación al simplificar las frases de su colega en los turnos 56-58 y 88-92. Otro ejemplo que ilustra bien la competencia estratégica conversacional es la descripción de una palabra ante el desconocimiento de otra, como puede apreciarse en el turno 92 cuando no recuerda la palabra *morena*. En el plano discursivo sabe añadir ideas con la expresión *también* y une sus frases mediante la conjunción *y*. Solo le hemos quitado tres cuartos de punto porque sus dificultades se sitúan, sobre todo, en la precisión con la que usa ciertos MD. En efecto, si IsaM usa *¡bien!* para mostrar su comprensión en el turno 30, se corrige en la intervención 64 en la que utiliza *¡muy bien!*, una de las expresiones más empleadas para indicar el asentimiento (cf. los datos del CREA). A la hora de mostrar su aprobación parece experimentar las mismas dificultades. En el turno 12 utiliza *mi también*, mientras que en el turno 40 muestra un control más preciso usando *yo también*. Finalmente, otro elemento que debe corregir es el uso de la expresión *no recuerdo* vs. *no me acuerdo*, dos expresiones que figuran en el repertorio interaccional y que se enseñaron varias veces en clase. Sin embargo, domina todas las otras dimensiones de esta rúbrica. Significa, pues, que solo ha asimilado ciertos MD de manera parcial, lo que no penaliza tanto como cuando se trata de un elemento totalmente ausente de la conversación. Por estas razones, le hemos dado 4.25 sobre 5 puntos.

Por su parte, FanM obtuvo una nota de 3.25. Su trabajo presenta varios elementos muy válidos desde un punto de vista interaccional, como por ejemplo a la hora de pedir ayuda y autocorregirse, pero es insuficiente en el plano de las estrategias de comunicación porque al no simplificar sus ideas (59, 85 y 89) o al insistir para emplear la misma expresión que utilizaría en francés (61), provoca la interrupción de la

construcción del mensaje e impide que el intercambio oral se desarrolle de manera natural y fluida. De ahí la atribución de una nota que se sitúa entre *pasable* y *bien*, es decir, una calificación que refleja una dificultad conversacional importante atenuada por el recurso a estrategias que favorecen la conversación. Otro aspecto que hemos considerado para determinar la nota es la precisión con la que debe usar las expresiones para mostrar su aprobación, como *yo también* para que invite al interlocutor a seguir desarrollando su idea y manifieste más su interés en la conversación.

En cuanto a la cooperación y la participación, ambas alumnas realizaron la tarea de manera muy satisfactoria. Propusieron varios temas, equilibraron sus intervenciones y se interrumpieron (17, 45, 58 y 84). Además, a pesar de que se trate del primer *quiz* oral de la sesión, caracterizado normalmente por intervenciones muy breves, los turnos 47, 69 y 72 (*¿cómo se llama tu gato?* y *¿cuántos años tiene Zoé?*) muestran que las estudiantes toman en cuenta lo que se dijo para aportar información útil al desarrollo de la discusión, lo que constituye un desafío considerable para el nivel principiante. Hemos quitado medio punto a FanM –el 2 % de la nota total– para insistir en la importancia de mostrar su comprensión en español y no en inglés, y para invitar a la alumna a variar sus contribuciones. En efecto, era muy común que se limitara a usar *¿y tú?* para formular sus preguntas y ceder los turnos, lo que tiende a crear un efecto repetitivo e hizo que no propusiera tantos temas como su colega.

Por lo que hace referencia a la escucha activa el trabajo realizado por IsaM es excelente, especialmente por la pertinencia de sus intervenciones, que indican claramente que entendió lo que había dicho su compañera antes de formular sus intervenciones. Un aspecto que podría mejorar en nuestra opinión es la precisión con la que expresa sus reacciones, su aprobación y su interés en la conversación, como por ejemplo a la hora de usar los contrastes *¡bien!* vs. *¡muy bien!* y *yo también* vs. *a mí también* para que el efecto producido por la escucha activa sea más directo, evidente y eficaz en el interlocutor. Es importante precisar que la rúbrica *Estrategias de comunicación* evalúa la presencia de los MD y la precisión con la que se usan, mientras que la sección *Escucha activa* permite confirmar si los MD cumplen o no esta función precisa del proceso interaccional. Puesto que el trabajo de IsaM presenta elementos considerados como *excelentes* y otros satisfactorios (*bien*), hemos decidido atribuirle una nota que corresponde a la apreciación *muy bien*. Además, para evaluar el grado de penalización hemos tomado en cuenta dos aspectos. Por un lado, se constata que a lo largo de la discusión no figura ninguna expresión mencionada en el repertorio

interaccional para manifestar el interés, como por ejemplo *es interesante, es importante, es normal, es bonito y es difícil*. Por otro, hemos considerado el impacto del error para la construcción del mensaje y su frecuencia, es decir, si se repetía y si se presentaba bajo diferentes formas durante el intercambio oral. Por estas razones, hemos quitado un punto a IsaM en la sección *Escucha activa*, lo que representa una reducción de un 4 % con respecto a la puntuación final.

Por su parte, FanM muestra igualmente un control impecable de varios de los aspectos de la rúbrica. No obstante, puesto que se trata del primer *quiz* oral, no quisimos penalizarla por el carácter repetitivo de sus reacciones que se limitan a menudo a expresiones, como *¡oh!* (21, 75, 81, 83) y *sí* (23, 41, 59, 71 y 85) porque la presencia de las interjecciones cumple, no obstante, una función importante en el plano de la creación del mensaje. Contrariamente a IsaM, cuya manifestación de su comprensión es muy escasa, el problema en el caso de FanM es que las expresiones que emplea afectan la autenticidad de sus intervenciones y hacen que ciertas de sus reacciones parezcan artificiales. Sin embargo, no es un problema que afecte la interacción propiamente dicha, por lo que el impacto en la calificación no debe ser tan alto, especialmente si se trata de la primera prueba oral interactiva del curso. Por todas estas razones, le hemos dado una nota que oscila entre *muy bien* y *bien*, una nota inferior a la de su colega porque IsaM logra, a pesar de ciertas dificultades, mostrar de manera más eficaz su aprobación y su comprensión.

En el plano de la claridad y la fluidez, IsaM se expresa en general con un grado de precisión satisfactorio y su buena preparación en el nivel lingüístico hace que no dude mucho al formular sus preguntas y sus respuestas. No obstante, pensamos que debería dominar ciertos aspectos que forman parte del léxico relacionado con el tema de las presentaciones en español, como ser capaz de decir de manera precisa su programa de estudios (24. *ciencia humanas*), describir su lugar de trabajo (16. *profesora de gimnastica en un centro de trampolina*) y enumerar ciertos pasatiempos, como practicar deportes (56) y ver la televisión (58). En consecuencia, estimamos que la calidad de su trabajo corresponde a la apreciación *muy bien*, pues de manera general muestra un control de los elementos estudiados y sus errores no afectan el desarrollo de la discusión. Sin embargo, FanM contribuye a interrumpir el avance con el que se enuncia el mensaje al recurrir varias veces a la estrategia de comunicación *¿cómo se dice?* Si hubiera preparado más los contenidos necesarios para poder presentarse y describirse, no habría sido necesario que preguntara a su colega cómo decir la hora para hablar de su

horario (27, 31 y 33), sus pasatiempos (53 y 59) y su familia (85 y 89). Además de afectar el ritmo de la conversación, su falta de preparación repercute en la fluidez con la que se expresa. Sin embargo, el mensaje es suficientemente claro para atribuirle una nota superior a la mención *insuficiente*, y por tanto, sus resultados en esta rúbrica se sitúan en el descriptor *pasable* de la escala.

En la última parte de la hoja de retroacción las dos alumnas pueden consultar los comentarios relacionados con el uso de las nociones estudiadas, es decir, las que aparecían en el documento de preparación, cuya función era facilitar la realización del primer *quiz* oral. De manera más precisa, ambas alumnas tienden a usar *¿cuál?* de forma indistinta, como muestran los turnos 12 (*¿cuál es tu cumpleaños?*), 23 (*¿cuál es tu programa?*) y 26 (*¿cuál es tu horario esta sesión?*). Por otra parte, el turno 15 (*¿trabajo? trabaja.*) indica que FanM experimenta ciertas dificultades a la hora de emplear los verbos en segunda persona, y el hecho de recurrir de manera repetitiva a la pregunta *¿y tú?* parece constituir una estrategia que le permite evitar utilizarlos. Otro aspecto que debe mejorar es la precisión y la eficacia con la que usa los contenidos vistos en clase. Sin embargo, tras realizar una apreciación global de la conversación, estimamos que los recursos empleados por FanM le permitieron realizar la tarea comunicativa y alcanzar la mayor parte de los objetivos previstos. Por esta razón, le hemos atribuido la nota 3. Su colega controla muy bien los elementos lingüísticos estudiados, pero presenta irregularidades a la hora de emplear ciertas palabras interrogativas y, sobre todo, a la hora de respetar la concordancia verbal, un error que hubiera podido ser problemático en el plano conversacional. Puesto que de manera general no afectó el desarrollo de la conversación, le hemos dado 3.75, lo que se sitúa entre *bien* y *muy bien*.

Finalmente, el último aspecto que forma parte de la retroacción es la sección de comentarios y la redacción de los objetivos. A la derecha se sintetizan los errores más frecuentes y se formulan como metas concisas que el alumno deberá conseguir en la próxima prueba oral. A partir de estas recomendaciones se evaluará el progreso realizado entre el *quiz* oral 1 y el *quiz* oral 2. Por su parte, los comentarios que figuran a la izquierda aportan precisiones en cuanto a las dudas formuladas durante el intercambio oral u otros datos personales que no solo hubieran sido útiles durante el examen oral, sino también en varios otros contextos de comunicación, pues se relacionan con los objetivos de aprendizaje –presentarse–, como por ejemplo *gimnasia*, *trampolines*, *dormir*, entre otras expresiones.

8.4.2 Modelo de corrección para el nivel A2

El segundo modelo de corrección que describiremos se centra en el *quiz* oral 2 del equipo ImaM-MyrM-A2-Q2⁸⁶, dos alumnas del nivel A2. Además de mostrar la técnica empleada para orientar la corrección, deseamos subrayar los cambios observados, no solo en función de las etapas de la formación, sino también la progresión entre los diferentes *quizzes* realizados. Por tanto, la muestra que presentamos prevé igualmente la evaluación del progreso entre el *quiz* oral 1 y el *quiz* oral 2.

1. ImaM:	¿Qué has hecho durante la semana libre?
2. MyrM:	Um... No me recuerdo bien, pero creo que estudio un poquito y...
3. ImaM:	¿Tenías um... exámenes?
4. MyrM:	¿Durante la semana de lectura?
5. ImaM:	Este semana.
6. MyrM:	Oh, sí. Es um... tres exámenes.
7. ImaM:	¿Ah, sí?
8. MyrM:	¿Y tú?
9. ImaM:	Um... durante la semana libre he hecho mucho deporte y um... he dormido. Y tú, ¿has dormido?
10. MyrM:	Sí. También , sí. ¿Y cuál tipo de deporte que que...?
11. ImaM:	Um... <i>conditionnement physique</i> [acondicionamiento físico]. ¿Cómo se dice <i>conditionnement physique</i> , como correr...?
12. MyrM:	No sé [<i>risas</i>]...
13. ImaM:	Solo he...
14. MyrM:	...actividad física.
15. ImaM:	Sí, actividad física general. He ido al <i>gym</i> , CEPSUM. ¿Y tú?
16. MyrM:	Um... fue, has has has has el lectora... y... ¿sabes cuando el Canadá tienes tiene un nuevo primero ministro?
17. ImaM:	¿El lunes...
18. MyrM:	...el lunes...
19. ImaM:	...el diecinueve de octubre?
20. MyrM:	Mm.
21. ImaM:	¿Sí?
22. MyrM:	Sí.
23. ImaM:	Y um... ¿qué voy a hacer en el fin de semana?
24. MyrM:	Um... voy a estudiar...
25. ImaM:	Ah [<i>risas</i>].
26. MyrM:	... porque me voy a hacer trabajo porque tengo tarea para la próxima próxima semana.
27. ImaM:	Ah, ¿qué estudias?
28. MyrM:	Estudia dos programas um... cooperación internacional y informática.
29. ImaM:	Mucho um... ¿tienes mucho clases?
30. MyrM:	Um... no. Solamente cuatro clases y tengo un um... ¿sabes? Cuando te vas a en un empresa para trabajar...
31. ImaM:	Sí.
32. MyrM:	...por tu certificado...
33. ImaM:	Ah, ¿como un <i>stage</i> [<i>práctica</i>]?
34. MyrM:	Mm. Sí.
35. ImaM:	No sé cómo se dice <i>stage</i> en español, pero ...
36. MyrM:	No sé, pero creo que taller.
37. ImaM:	¿Cómo?
38. MyrM:	Taller como <i>atelier</i> .

⁸⁶ Esta conversación está disponible en la sección 8.4.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

39. ImaM: Ah, *okay*.
40. MyrM: **No soy segura.** ¿Y qué...?
41. ImaM: Vale [*risas*].
42. MyrM: Y tú, ¿qué estudias?
43. ImaM: Um... psicología y tengo cuatro clases **también**. Um...
44. MyrM: ...
45. ImaM: ¿Qué vas a hacer en en el invierno?
46. MyrM: Um... no sé. **Creo que** me voy a leer o... Cuando fue pequeña um... *ski (esqui)*.
47. ImaM: Ah [*risas*].
48. MyrM: Yo um... ¿hacido *ski*?
49. ImaM: ¿Deporte de invierno?
50. MyrM: Sí.
51. ImaM: [*Risas*].
52. MyrM: [*Risas*]. Sí. Y tú, ¿qué te voy a hacer?
53. ImaM: En el invierno voy a viajar en España para estudiar y um... um... estudio español para hablar y comprender.
54. MyrM: ¿Es como Erasmus?
55. ImaM: Sí.
56. MyrM: Sí.
57. ImaM: ¿Y has trabajado en la semana libre?
58. MyrM: He trabajado en um... ¿adónde tú trabajas?
59. ImaM: ¿Qué?
60. MyrM: ¿Quieres saber si yo trabajo?
61. ImaM: Sí.
62. MyrM: Oh. No trabajo actualmente um..., **pero** tengo contrato con con el, la oficina de los estudiantes internacional...
63. ImaM: Oh, *okay*.
64. MyrM: ...y hacido estadística a ellos.
65. ImaM: ¡Ah!, *okay*.
66. MyrM: Sí.
67. ImaM: Es tranquilo. No mucho trabajo.
68. MyrM: No porque ten, tengo tiempo...
69. ImaM: Oh, *okay*.
70. MyrM: ...porque tres días per semana en la empresa donde me has hace me... no sé. Me... [*risas*].
71. ImaM: ¿Y qué has hecho antes de la clase?
72. MyrM: ¿Antes de la clase?
73. ImaM: Hoy.
74. MyrM: Hoy. Me voy a dormir.
75. ImaM: No, antes.
76. MyrM: ¿Antes?
77. ImaM: Sí.
78. MyrM: Tengo un examen.
79. ImaM: Oh, *okay*.
80. MyrM: Sí.
81. ImaM: ¿Una examen? ¿De qué clase?
82. MyrM: De programación.
83. ImaM: Ah, *okay*.
84. MyrM: Sí. Y tú, ¿qué hace antes de la clase?
85. ImaM: He trabajado la mañana y...
86. MyrM: ¿Y adónde te trabajado trabaj...?
87. ImaM: Trabajo en un centro comunitario en Jean-Talon.
88. MyrM: *Okay*.
89. ImaM: Trabajo con los inmigrantes.
90. MyrM: *Okay*. ¿Y es un bacheler de psicología que tú haces o...
91. ImaM: Sí, yo estudio yo el bacheler de psicología y voy a hacer el ¿doctorado? *Doctorat*. El *Ph.D* [*risas*].
92. MyrM: Sí, sí porque creo que en psicología necesitas un bacheler y no máster.
93. ImaM: No, necesito el máster. Necesito el *doctorat* para para ser un psicologo um... psi...
94. MyrM: Pero no comprendo por qué el máster es enseñar en la escuela si no te necesita un

	máster de psicología.
95. ImaM:	Um... ¿puedes repetir?
96. MyrM:	Sí. Um... en la universidad es posible de tener cursos al nivel del máster...
97. ImaM:	Ah.
98. MyrM:	...y no comprendo por qué es posible si no, si...
99. ImaM:	Sí no necesit...
100. MyrM:	...necesites, necesitas...
101. ImaM:	...um porque um... no sab, no sé, pero el máster es solo dos años y el <i>doctorat</i> , y es cinco años. Um... ¿Cómo se dice <i>peut-être</i>?
102. MyrM:	¿Más o menos? No. Um...
103. ImaM:	No recuerdo , pero...
104. MyrM:	Posible.
105. ImaM:	Sí, posible que estudiantes hacen um... haz, haz um... estudian el máster porque no querrán estudiar cinco años. Cinco años es um...
106. MyrM:	¿El maximum?
107. ImaM:	Sí, pero es mucho, mucho, mucho tiempo [<i>risas</i>].
108. MyrM:	Sí.
109. ImaM:	Ah, <i>c'est fini</i> [<i>ya hemos terminado</i>].

Tabla 87. *Quiz* oral 2 del equipo ImaM-MyrM-A2-Q2

Español 2 (A2) – Quiz oral #2 (3 %)

Estudiante: ImaM

24.75 / 30 (82.5%)

Estrategias de comunicación 4 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones; **Atención con "okay"**
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (*aide*), una confirmación o una precisión; **→ ¡Excelente!**
- para evitar estructuras difíciles el alumno:
 - reformula o simplifica la frase;
 - describe la palabra;
 - se autocorrigie;
 - utiliza sinónimos.

Cooperación y participación 5 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante se arriesga (*se risque*), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas;
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega;
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

Escucha activa 3.5 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación; **en inglés "**
- sabe manifestar su interés en la conversación;
- considera lo que le dice el colega;
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión. **¡Muy bien!**

Claridad y fluidez 4 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (*déroulement*) de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Uso de las nociones estudiadas 4.25 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

- Las palabras interrogativas **→ ¡perfecto!**
- Los verbos: Presente de indicativo / Presente progresivo / Futuro próximo / Pretérito perfecto **no lo utilizaste**

PROGRESO 4 / 5

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5-4.5	4	3.5	3-2.5	2-1.5-1-0.5-0

⇒ Tus objetivos para el próximo quiz oral:

bachillerato maestría doctorado psicólogo

¡buen trabajo ImaM! Has mejorado dos aspectos importantes, la fluidez y el uso de los verbos. Para el quiz #3 va a ser importante mostrar tu aprobación en español (evita "okay") y revisa las expresiones para iniciar la conversación y concluirla.

Atención con el sujeto y el verbo: **¿Quié vas a hacer este fin de semana?**

Tabla 88. Modelo de corrección para el nivel A2 (ImaM)

Español 2 (A2) – Quiz oral #2 (3 %)

Estudiante: MyrM

19.5 / 30 (65%)

Estrategias de comunicación

4.25 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación y expresar sus opiniones; → *Ojo con la precisión*
- sabe cómo indicar a su colega que necesita ayuda (*ayuda*), una confirmación o una precisión; *no me acuerdo*
- para evitar estructuras difíciles el alumno: *no soy segura*
 - reformula o simplifica la frase;
 - describe la palabra;
 - se autocorrige;
 - utiliza sinónimos.

¡Impresionante! ←

Puedes usar "para mí" para evitar repetir "creo que"

Cooperación y participación

4 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante se arriesga (*se riesgo*), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas; *no muchos "*
- colabora con su colega, indica su comprensión y verifica la comprensión de su colega; *no siempre "*
- interviene en la discusión de manera eficaz e interrumpe a su colega si es necesario.

¡Muy bien! ←

Escucha activa

3.75 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El alumno utiliza las expresiones estudiadas en clase para mostrar su comprensión y aprobación; → *Bien en general, pero puedes variarlas (sí, sí, sí)*
- sabe manifestar su interés en la conversación; *no mucho "*
- considera lo que le dice el colega;
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión.

Claridad y fluidez

2.25 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo (*déroulement*) de la discusión. → *¡los verbos!*
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Uso de las nociones estudiadas

2.25 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- Las palabras interrogativas → *¡Muy bien!*
- Los verbos: Presente de indicativo / Presente progresivo / Futuro próximo / Pretérito perfecto

Atención con el Sujeto y el verbo:

PROGRESO

3 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

⇒ Tus objetivos para el próximo quiz oral:

*elecciones
ir a votar
empresa (compañía)
práctica (stage)
esquiar*

Buen progreso en ciertos aspectos, como tu participación en la discusión, pero debes controlar más las expresiones para facilitar la conversación, mostrar tu interés en la conversación y revisar los verbos (1ª y 2ª persona del singular).

*te voy a hacer?
↓
VAS*

*"te" se usa con los verbos pronominales
¿Cómo te llamas?
No utilizas el presente progresivo*

Tabla 89. Modelo de corrección para el nivel A2 (MyrM)

En la primera sección, dedicada a la evaluación de las estrategias de comunicación, MyrM obtuvo 4.25 sobre 5, una nota a caballo entre los descriptores *muy bien* y *excelente* de la escala. Además de saber usar sinónimos (14. *actividad física*), autocorregirse (100. *necesites necesitas*) y simplificar la frase (96. *en la universidad es posible de tener cursos al nivel del máster*), MyrM asume mucha autonomía ante los obstáculos comunicativos ocasionados por el desconocimiento de ciertas palabras, como por ejemplo *elecciones* (16). El hecho de recurrir a semejante estrategia contribuye a asegurar la fluidez del intercambio oral y elevar el carácter auténtico de sus intervenciones. Otro aspecto positivo es su capacidad para indicar que necesita una precisión, como en el turno 60 (*¿quieres saber si yo trabajo?*) en el que se garantiza la comprensión de ambas participantes y la coherencia de las intervenciones de MyrM en los siguientes turnos. Le hemos quitado 0.75 –el 2.5 % de la calificación final– por la repetición de la expresión *creo que* (2, 36, 46 y 92) y la imprecisión a la hora de usar ciertos MD importantes para el desarrollo de la conversación, como *no me recuerdo* (2) y *no soy segura* (40) porque permiten evitar las pausas y prever las próximas intervenciones. En cuanto a ImaM, tiene una nota parecida a la de su colega, pues muestra una capacidad evidente para recurrir de manera eficaz a todos los componentes presentes en la rúbrica. En efecto, sabe indicar que necesita ayuda (11. *¿cómo se dice 'conditionnement physique'?*) y precisiones (95. *¿puedes repetir?*), reformula sus ideas (105. *hacen um... haz haz um... estudian el máster*), describe ciertas palabras (11. *como correr*), se autocorrigió (41. *vale*) y utiliza sinónimos (49. *¿deporte de invierno?*). No obstante, consideramos que la calificación debe ser levemente inferior que la de su colega por la repetición de la expresión *okay* en los turnos 39, 63, 69, 79 y 83. Aunque se usen los mismos criterios que en el *quiz* oral 1, es normal que las exigencias sean un poco más altas en el *quiz* oral 2. Si se tratara del último *quiz* oral ImaM habría obtenido 3.75 y no 4.

Por lo que atañe a la cooperación y la participación, ImaM cumplió con todas las exigencias previstas, es decir, propuso varios temas –los estudios y las actividades realizadas durante la semana de lecturas, el próximo fin de semana, el invierno y lo que ha hecho antes de la clase–, formuló diferentes preguntas para suscitar la interacción con su colega (3, 9, 27, 29, entre otros), y en general, sus intervenciones aportaron información significativa que contribuyó a construir la discusión de manera colaborativa (27, 29, 67 y 81). Además, colaboró varias veces con MyrM, a veces interrumpiéndola para aportar precisiones útiles y completar la idea de su compañera (99). Indicó también

su comprensión (7. *¿ah, sí?*, 43. *tengo cuatro clases también* y 49. *¿deporte de invierno?*, entre otros) y supo verificar la de su compañera (75. *no, antes*). Como su colega, MyrM realizó la tarea comunicativa de manera muy satisfactoria, pero ya que no propuso tantos temas como su compañera y no siempre reaccionó después de algunas de sus intervenciones, como en los turnos 44 y 89, le hemos impuesto una penalización de un punto, lo que hace que la calidad de su cooperación y participación se ilustre por medio del descriptor *muy bien*.

La dimensión de la interacción oral relacionada con la escucha activa se manifiesta por la presencia de ciertos MD para mostrar la comprensión y el interés en la conversación, como por ejemplo *claro, exacto, muy bien, está bien, ¡qué bien!* y *¡perfecto!*, entre varias otras expresiones. En el caso de ImaM el uso frecuente de *okay* y de una serie de interjecciones, como *ah* y *oh* (25, 39, 47, 69, 97 y 109) tiende a afectar la autenticidad de sus reacciones. Sin embargo, sus intervenciones son lógicas y se orientan en función de lo que se ha dicho anteriormente, lo que muestra claramente la comprensión del mensaje producido por MyrM, y su capacidad para considerar lo que dice su compañera, como puede observarse en los turnos 17, 67 y 93 en los que confirma que su colega está hablando de las elecciones del 19 de octubre, describe el trabajo de MyrM y comprueba una hipótesis que su compañera formuló a propósito de la necesidad de completar estudios superiores para ser psicólogo. Puesto que se trata del segundo *quiz* oral, hemos optado por la nota 3.5 para insistir en la importancia de recurrir a los MD. Por su parte, hemos formulado objetivos diferentes para orientar el trabajo de MyrM en esta rúbrica, pues si bien logra mostrar su comprensión y aprobación durante la discusión, podría hacer un uso mucho más efectivo del repertorio interaccional y variar las expresiones que emplea. Aunque no manifiesta mucho su interés en la conversación, el hecho de haber posibilitado la observación de todos los otros componentes de la rúbrica durante el intercambio oral ha conllevado a la atribución de una nota satisfactoria de 3.75, que se sitúa entre *bien* y *muy bien* en la escala de la guía de resultados.

Resulta interesante constatar que si el aspecto que más penalizó a ImaM está vinculado en la dimensión interaccional, las dificultades más notables de MyrM tienen que ver con el uso del sistema lingüístico, por lo que es posible afirmar que las estudiantes disponen de las herramientas necesarias para realizar la tarea de manera convincente y satisfactoria. En efecto, en el plano de la claridad, la fluidez y el uso de las nociones vistas en clase, y útiles para completar el ejercicio interactivo, ImaM

muestra un grado de preparación evidente, pues el uso del nuevo tiempo verbal estudiado –el pretérito perfecto– no provocó ninguna interferencia para el desarrollo de la conversación. Sin embargo, MyrM experimentó varias dificultades de orden lingüístico en los turnos 70, 72, 74, 76, 78 y 86, lo que ralentizó la progresión del intercambio oral. Además, ambas estudiantes no mostraron un uso máximo de las nociones estudiadas y no emplearon el presente continuo durante la discusión, una de las exigencias del Centro de lenguas de la Universidad de Montreal que figuraba en la guía de preparación puesta a disposición de los alumnos dos semanas antes del examen oral. Estimamos que este aspecto de la evaluación de la interacción oral no debe afectar tanto la calificación del alumno para privilegiar el aspecto libre del intercambio oral y no limitar la discusión a una apreciación cuantitativa y lingüística. Sin embargo, el hecho de que las dificultades de MyrM afectaran la dimensión interaccional tiene un impacto más importante en la nota, por lo que obtuvo 2.25 en las secciones dedicadas a la claridad del mensaje, la fluidez del intercambio oral y la utilización de los nuevos contenidos lingüísticos. Su puntuación oscila entre *pasable* e *insuficiente* en la escala porque MyrM muestra un buen control de los interrogativos –esenciales para generar una discusión equilibrada– y puede usar correctamente varios de los verbos del presente de indicativo. Por su parte, ImaM perdió un punto por la precisión con la que hubiera podido usar ciertas expresiones que la describen, como el hecho de querer hacerse *psicóloga* y entrenarse en el *gimnasio* de su universidad (15 y 93) y la falta de fluidez en ciertos turnos (9 y 53). No obstante, creemos que su trabajo refleja una preparación evidente y en general sus intervenciones son precisas y eficaces. Por tanto, le hemos dado una nota que corresponde al descriptor *muy bien*.

Puesto que en el *quiz* oral 1 de ImaM le habíamos recomendado revisar el documento de MD y prepararse más para poder intervenir con un ritmo más rápido y fluido, especialmente a la hora de formular las respuestas y usar los verbos (ImaM-NadM-A2-Q1⁸⁷), los resultados obtenidos en el segundo *quiz* oral y el tipo de errores cometidos señalan una progresión considerable en la alumna. Le hemos quitado un punto porque la manifestación de la aprobación sigue observándose de manera parcial, y consideramos que el inicio y el cierre de la conversación son mejorables. Si bien MyrM muestra cambios importantes en cuanto a su participación en la discusión en

⁸⁷ La conversación figura en la sección 8.4.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

comparación con su primer *quiz* oral –MyrM-JonH-VinH-A2-Q1⁸⁸–, puede mejorar el uso de los MD y los verbos, además de asegurar la autenticidad de la introducción y la conclusión de la conversación, por lo que se han valorado sus progresos mediante la apreciación *pasable* con una nota de 3 puntos.

8.4.3 Modelo de corrección para el nivel B2

El último modelo de corrección que presentaremos pretende mostrar los progresos realizados en el último *quiz* oral del nivel B2. Para ello, ejemplificaremos el análisis en el trabajo realizado por el equipo ChlM-LauM-B2-Q3⁸⁹.

1. ChlM:	Hola, es um... ChlM y LauM. Vamos a tratar del tema de um... del día [risas]. Um... Yo tengo el soldado.
2. LauM:	Y yo soy LauM y yo tengo el médico.
3. ChlM:	Entonces , vamos a debatir sobre um... quién debe sobrevivir en la isla B. Yo que tengo, como tengo el soldado, me parece que debería ser el más importante porque permite ayudar las personas. ¿El tuyo?
4. LauM:	Sí, pero yo también porque soy médico y puedo salvar las otras personas cuando están enfadadas...
5. ChlM:	Enfermas.
6. LauM:	...enfermas, sí.
7. ChlM:	<i>Oui, c'est ça</i> [eso es]. Yo también porque soy um... puedo combatir, estoy un soldado tengo mucha fuerza y entonces, me parece que soy una persona muy importante.
8. LauM:	Pero creo que el soldado no fue tan importante porque es para proteger la pop, población y...
9. ChlM:	Sí.
10. LauM:	... y debe por su país, debe se sacrificar...
11. ChlM:	Sacrificar.
12. LauM:	Sí, es um... es su misión...
13. ChlM:	Sí, claro .
14. LauM:	...de sacrificar para su población y estoy en la población de este país.
15. ChlM:	Sí, estoy de acuerdo contigo . El médico tiene una parte importante en la población, pero el soldado para mí representa la paz, la um... cómo decir la libertad también. Ayuda a las personas.
16. LauM:	Sí, pero el soldado debe ayudar el médico...
17. ChlM:	Sí, conjuntos.
18. LauM:	...y debe salvar el médico y [risas]...
19. ChlM:	¿Para ti el soldado debe salvar el médico?
20. LauM:	Sí, y para salvar el médico debe um... ¿decir?
21. ChlM:	Dejar.
22. LauM:	...dejar el médicos a quitar la isla en llama...
23. ChlM:	¿Cómo? ¿Puedes repetir? No he entendido mucho.
24. LauM:	El soldado debe <i>rester?</i> [quedarse]
25. ChlM:	Dejar.
26. LauM:	<i>Rester</i> .
27. ChlM:	Dejar.
28. LauM:	<i>Non, rester</i> .
29. ChlM:	Debe dejar.

⁸⁸ Ver sección 8.4.2 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

⁸⁹ Ver sección 8.4.3 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

30. LauM:	...debe dejar en la isla uno que estás en llama por, por para salvar el médico y permite al médico de salvar su vida en la isla B.
31. ChlM:	Ajá.
32. LauM:	Es um... su profesión.
33. ChlM:	Sí, pero en la isla número uno, la A, hay muchas personas que necesitan ayuda de un médico. Entonces , debe quedar en la uno [<i>risas</i>]. Muchas personas enfermas...
34. LauM:	Sí, pero la isla es en llama y los...
35. ChlM:	Necesitan médicos. Entonces , debe quedar en la A.
36. LauM:	Sí, pero la isla es como es muerta. No hay...
37. ChlM:	Vida.
38. LauM:	Sí. Hay, hay no hay vida y no hay um... posibilidad de vida, creo. Creo...
39. ChlM:	Sí, estoy de acuerdo contigo . El médico um... tiene una plaza más importante en la isla uno que en la isla dos.
40. LauM:	¿En la isla...?
41. ChlM:	Uno. Porque es trabajo de salvar la vida de las de la gente enferma...
42. LauM:	En de verdad es salvar la vida de las personas es el trabajo de los dos...
43. ChlM:	Sí, estamos de acuerdo.
44. LauM:	Es um... con el soldado y el médico es profesión um... más importan, importantes en la vida. No hay, creo que no hay una posibilidad que um... no es posible.
45. ChlM:	Entonces , sí, es una conclusión que vamos a decir que los dos deben trabajar juntos para salvar la vida de todo el mundo. ¿Qué piensas? ¿Es una buena conclusión?
46. LauM:	Sí, es una buena conclusión. Sí. Creo que no hay una buen solución para, par para ir en la isla B.
47. ChlM:	[<i>Risas</i>].
48. LauM:	No creo que hay...
49. ChlM:	Se van los dos en el, en el globo o los dos quedan en la isla.
50. LauM:	O los dos en la isla A.
51. ChlM:	Entonces , van juntos.
52. LauM:	Sí.
53. ChlM:	Vamos a... <i>on en tire un autre ou pas?</i> [<i>¿elegimos otra profesión o no?</i>]
54. LauM:	Si no hay um... hay otros...
55. ChlM:	Vamos a tratar de otros trabajos.
56. LauM:	Hay um... hay tres profesión.
57. ChlM:	Ah. Tengo un profesor. ¿Y tú?
58. LauM:	Tengo un arquitecto.
59. ChlM:	¡Oh! La situación [<i>risas</i>].
60. LauM:	No es tan importante que los otros creo (<i>risas</i>)
61. ChlM:	Sí [<i>risas</i>]. Estoy de acuerdo.
62. LauM:	Pero...
63. ChlM:	Sobre todo [<i>risas</i>]...
64. LauM:	Por ejemplo el arquitecto puede, puede construir una otra vida en la isla B.
65. ChlM:	Sí, sí, sí. Cuando...
66. LauM:	Creo que...
67. ChlM:	...todo desaparece, el arquitecto es la primera persona que la gente necesita.
68. LauM:	Sí, para construir otras casas.
69. ChlM:	Sí.
70. LauM:	Tú tienes profesor que...
71. ChlM:	Sí. Y el profesor um... cuando el arquitecto construya una clase falta estudios...
72. LauM:	Sí.
73. ChlM:	...estudiantes, perdona , y entonces , un profesor para enseñar, aprender a los estudiantes...
74. LauM:	Sí.
75. ChlM:	...la vida
76. LauM:	Se necesita el arquitecto para construir las clases.
77. ChlM:	Sí.
78. LauM:	Pero creo que el profesor es importante por um...
79. ChlM:	La educación.
80. LauM:	Sí, la educación y no hay una una población sin educación. Es increíble , no, no posible.
81. ChlM:	Sí, estoy de acuerdo . Comparto la misma visión que tú.

82. Profesora:	Si tuvieran que salvar a no más de tres personas, ¿a quién salvarían?
83. ChlM:	¡Ah! Vamos a descubrir los otros entonces. Ahora, tenemos además el juez, <i>juge...</i>
84. LauM:	Humorista [<i>risas</i>].
85. ChlM:	<i>Naturopáta.</i>
86. LauM:	Carpintero.
87. ChlM:	Ah, <i>ça je sais pas</i> [no sé]. ¿Carpintero? <i>Je sais pas ce que c'est</i> [no sé qué es].
88. LauM:	Y psi, psicólogo.
89. ChlM:	<i>Alors</i> [entonces], creo que don <i>enfin</i> [en fin]...
90. LauM:	En los um...
91. ChlM:	...las nuevas profesiones...
92. LauM:	...las nuevas personas creo que el médico es importante.
93. ChlM:	Me parece muy importante también .
94. LauM:	Creo que um... ¿ qué es juez?
95. ChlM:	<i>Juge.</i>
96. LauM:	Creo que el profesor es importante.
97. ChlM:	Y... carpintero, carpintero, carpintero. <i>Je sais pas ce que c'est</i> [no sé qué es]. Y pienso que podemos añadir um... o el juez o el soldado. ¿Qué piensas?
98. LauM:	Sí, el soldado y el psicológico porque hay, hay problemas las personas que están en la isla B puede tener problemas porque perdían una persona en la isla A que...
99. ChlM:	Pero los que quedan en la isla A tienen necesitan también un psicológico y..., pero me parece que el juez es una profesión importante porque una, una um... una <i>non pas</i> una civilización um... una población...
100. LauM:	Sí.
101. ChlM:	...necesita juez para crear leyes y respetarlos.
102. LauM:	Sí, creo que... soy de acuerdo contigo porque el juez es más importante...
103. ChlM:	Es como un soldado.
104. LauM:	Sí. No sabe que es el más importante entre los dos, el soldado y el juez. Creo que el humorista no es tan importante. Por ejemplo...
105. ChlM:	Ah, sí. Es importante reír, pero hay cosas más importante antes de reír.
106. LauM:	Sí.
107. ChlM:	Como respetar las leyes.
108. LauM:	Sí, creo que soy de acuerdo .
109. ChlM:	Pero , tienen la misma la misma...
110. LauM:	Hay soldado, hay juez, hay médico, hay profesor um... Hay uno en demás.
111. ChlM:	Van también juntos el soldado y el juez porque el soldado respecta, hace respetar las leyes del juez.
112. LauM:	Sí, pero para mí es la misma historia. El soldado debe salvar la población y se sacrificar para su población...
113. ChlM:	Sí. Aquí hay uno...
114. LauM:	...y quitar la isla A por ejemplo .
115. ChlM:	Sí.
116. LauM:	Creo que debemos salvar el juez.
117. ChlM:	Entonces , los tres que quedan son el profesor...
118. LauM:	El médico...
119. ChlM:	...y el juez [<i>risas</i>].
120. LauM:	Sí. Está bien .
121. ChlM:	Hemos acabado.
122. LauM:	Sí.
123. ChlM:	¡Hasta luego!

Tabla 90. Quiz oral 3 del equipo ChlM-LauM-B2-Q3

Español 4 (B2) – Quiz oral 3

Estudiante: ChIM

NOTA: 32 / 35

(91%)

Estrategias de comunicación 9 / 10

Excelente 10-9	Muy bien 8	Bien 7	Pasable 6	Insuficiente 5-4-3-2-1-0
-------------------	---------------	-----------	--------------	-----------------------------

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación, expresar sus opiniones, argumentar y debatir;
- dispone de un repertorio variado que le permite expresar acuerdo, desacuerdo, certeza, duda, escepticismo y posibilidad;

- sabe usar diferentes expresiones para organizar sus ideas, justificarse y contrastar sus ideas;
- usa recursos para reducir la frecuencia de los silencios y la duración de las pausas;
- es capaz de:

- ✓ reformular o simplificar la frase
- ✓ describir la palabra
- ✓ autocorregirse
- ✓ utilizar sinónimos.

- En español se usa más ¿qué piensas de...? Puedes decir ¿qué te parece?

- Puedes variar ciertas expresiones que se repiten en la conversación, como "estoy de acuerdo" y "pío"

Participación

5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- El estudiante participa de manera activa en la discusión, desarrolla sus ideas, y muestra iniciativa proponiendo nuevos temas y haciendo preguntas;
- interviene en la discusión de manera eficaz: inicio, desarrollo y final;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación;
- logra interrumpir a su colega, conservar su turno de palabra y concederlo cuando es pertinente hacerlo.

¡Impecable!

Cooperación

4 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- El alumno colabora con su colega: lo ayuda, le hace preguntas y le indica que comparte o no su punto de vista;
- indica a su colega que necesita ayuda, una confirmación o una precisión;
- verifica la comprensión de su colega y controla su atención de manera eficaz.

no mucho ;)

Escucha activa

5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- El alumno demuestra su comprensión y aprobación usando las expresiones estudiadas en clase;
- manifiesta su interés en la conversación usando las expresiones estudiadas en clase;
- considera lo que le dice el colega y sus intervenciones son pertinentes.

Claridad y fluidez

5 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Progreso

4 / 5

Excelente 5-4.5	Muy bien 4	Bien 3.5	Pasable 3-2.5	Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0
--------------------	---------------	-------------	------------------	-------------------------------

Tus objetivos para el examen oral final

Busca estas palabras en el diccionario:

- dejar
- quedarse en
- psicólogo
- psicológico
- carpintero

Puedes variar las expresiones que utilizas para mostrar el acuerdo, argumentar e interrumpir a tu colega.

Consulta el documento de expresiones para controlar la atención de tu compañero de trabajo

Tabla 91. Modelo de corrección para el nivel B2 (ChIM)

Español 4 (B2) – Quiz oral 3

Estudiante: LauM

NOTA: 27.25 / 35 (78%)

Estrategias de comunicación 7.25 / 10

Excelente 10-9 Muy bien 8 Bien 7 Pasable 6 Insuficiente 5-4-3-2-1-0

- El estudiante utiliza las expresiones para facilitar la comunicación, expresar sus opiniones, argumentar y debatir;
- dispone de un repertorio variado que le permite expresar acuerdo, desacuerdo, certeza, duda, escepticismo y posibilidad;
- sabe usar diferentes expresiones para organizar sus ideas, justificarse y contrastar sus ideas;
- usa recursos para reducir la frecuencia de los silencios y la duración de las pausas;
- es capaz de:

- reformular o simplificar la frase → Si
- describir la palabra
- autocorregirse → ¡Muy bien!
- utilizar sinónimos.

Muy buen trabajo en general, pero ten cuidado con la expresión estoy de acuerdo y consuela el documento para evitar repetir "voo que"

Participación 5 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El estudiante participa de manera activa en la discusión, desarrolla sus ideas, y muestra iniciativa proponiendo nuevos temas y haciendo preguntas;
- interviene en la discusión de manera eficaz: inicio, desarrollo y final;
- aporta información significativa a lo largo de la conversación;
- logra interrumpir a su colega, conservar su turno de palabra y concederlo cuando es pertinente hacerlo.

¡Perfecto!

Cooperación 4 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El alumno colabora con su colega: lo ayuda, le hace preguntas y le indica que comparte o no su punto de vista;
- indica a su colega que necesita ayuda, una confirmación o una precisión;
- verifica la comprensión de su colega y controla su atención de manera eficaz.

no mucho !!

Escucha activa 3.5 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- El alumno demuestra su comprensión y aprobación usando las expresiones estudiadas en clase;
- manifiesta su interés en la conversación usando las expresiones estudiadas en clase;
- considera lo que le dice el colega y sus intervenciones son pertinentes.

Puedes usar otras expresiones para evitar repetir "Si"

Claridad y fluidez 4 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

- En general el mensaje es claro y preciso, y los errores no afectan el desarrollo de la discusión.
- El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

Progreso 3.5 / 5

Excelente 5-4.5 Muy bien 4 Bien 3.5 Pasable 3-2.5 Insuficiente 2-1.5-1-0.5-0

Tus objetivos para el examen oral final

- Busca en el diccionario "dejar" y "quedarse en" ojo con psicológico y psicológico

Debes consultar el documento de expresiones para facilitar la conversación para 1) evitar la repetición, 2) utilizarlas de manera más precisa y 3) controlar más la atención de tu colega.

Tabla 92. Modelo de corrección para el nivel B2 (LauM)

Al comparar la guía de resultados del nivel intermedio con la de los estudiantes principiantes, se nota una diferencia de cinco puntos en la ponderación consagrada a la evaluación de las estrategias de comunicación. Hemos preferido ser más exigentes en esta rúbrica con los alumnos intermedios para insistir en el desarrollo de las habilidades conversacionales y no en la evaluación de la competencia lingüística. Hemos podido constatar que en los niveles iniciales los aprendices dependen de las nociones vistas en clase para poder expresarse y la participación en una conversación constituye el primer contacto con la movilización de dichos contenidos lingüísticos para interactuar de manera espontánea, mientras que en el nivel intermedio su bagaje de conocimientos es más amplio y los alumnos cuentan con una experiencia notable en el plano conversacional. Sin embargo, los estudiantes intermedios están confrontados con otra dificultad que reside en la complejidad de las nociones gramaticales estudiadas, especialmente respecto de la concordancia de los tiempos verbales. En consecuencia, la guía de resultados insiste más en el uso de los recursos estratégicos y conversacionales que en el aspecto lingüístico en el nivel B2. Además, hemos evitado hacer que los *quizzes* se centraran en elementos gramaticales demasiado específicos para privilegiar pretextos para hablar más flexibles. Entonces, en vez de proponer temas, como por ejemplo hacer recomendaciones y aconsejar, lo que habría permitido observar el uso de las oraciones condicionales y el control del imperfecto de subjuntivo y del condicional, hemos preferido trabajar a partir de objetivos comunicativos más generales, como expresar sus opiniones, justificarlas, argumentar y debatir (Consejo de Europa 2002: 26).

En relación con estos objetivos, ChM presenta una corrección impresionante a la hora de utilizar los MD y cometió muy pocos errores al emplearlos. No cabe duda de que tiene la capacidad para superar los obstáculos comunicativos, los vacíos y las pausas y cumple todas las exigencias presentes en la primera rúbrica de la hoja de corrección. El único aspecto que debería mejorar es evitar usar el francés, optar por *¿qué te parece?* en vez de emplear *¿qué piensas?*, y podría variar ciertas expresiones para mostrar su acuerdo y argumentar. Para evitar la repetición de *estoy de acuerdo contigo* y *sí, pero*, podría alternar entre *pero, al mismo tiempo; es cierto, pero; pero, por otro lado; sin embargo* y *pues yo*, tal y como aparecen en el repertorio interaccional del nivel B2 (cf. 4). Puesto que domina la mayor parte de los componentes de la primera rúbrica y las dificultades que experimentó no afectaron el desarrollo de la discusión, solo le hemos quitado un punto. Por su parte, LauM logró movilizar varios MD para

alcanzar los objetivos de la actividad –argumentar, debatir y persuadir–, pero podría mejorar la precisión con la que emplea ciertas de las expresiones discursivas (42. *en de verdad*, 80. *es increíble* y 102. *soy de acuerdo contigo*). Sería preciso un uso más frecuente de las estrategias de comunicación ante el desconocimiento de ciertas palabras, pues en el turno 24 el hecho de que insistiera para emplear el mismo término (*quedarse*), que hubiera utilizado en francés (*rester*) en vez de optar por un sinónimo, o reformular su idea, contribuyó a interrumpir la dinámica del diálogo. Otro aspecto que podría perfeccionar es la variedad con la que expresa sus opiniones para evitar la repetición de *creo que* (8, 44, 46, 48, 66, 78, 92, 94 y 96). Para un nivel intermedio deberíamos poder observar una variedad de términos discursivos y más MD que cumplen otras funciones discursivas en sus intervenciones, como insistir en una idea, expresar la consecuencia, justificarse, reformular, entre otras dimensiones esenciales para organizar el discurso (cf. 4). Por estos motivos, hemos atribuido a LauM una nota que corresponde a los descriptores *muy bien* y *bien*, pero puesto que se trata del último *quiz* oral, le hemos dado la nota más baja, es decir, 7.25 en vez de 7.5 sobre 10 puntos.

Otra diferencia que caracteriza la guía de resultados del nivel intermedio en comparación con la del nivel elemental es la evaluación por separado de la participación y la cooperación, cuya ponderación totaliza 10 de los 35 puntos de la hoja de corrección. Puesto que los alumnos intermedios cuentan con una experiencia más amplia a la hora de conversar en español, como hemos mencionado a lo largo del trabajo, era apropiado que fuéramos más exigentes para evaluar estas dos dimensiones de la interacción oral. Por lo que hace referencia a la participación, ambas alumnas realizaron un trabajo impecable, pues su aportación fue significativa a lo largo del intercambio oral, tanto a la hora de presentar sus argumentos, como para defender su punto de vista y persuadir al interlocutor. Las dos se interrumpen de manera frecuente, especialmente entre los turnos 65 a 80. Además, supieron iniciar y concluir la conversación en español. En el plano de la cooperación ChlM y LauM obtuvieron la misma nota, a saber, 4 puntos sobre 5, por no haber usado suficientes MD para controlar la atención del interlocutor, un elemento importante para asegurar el carácter auténtico del diálogo. Sin embargo, las dos se completan tanto en el nivel lingüístico (4-6, 10-11 y 36-38) como en función de la producción del mensaje (70-71), y saben indicar que necesitan precisiones o ayuda (19. *¿para ti el soldado debe salvar el médico?* y 20. *Sí, y para salvar el médico debe ¿decir?*).

Por lo que respecta a la escucha activa, ChlM muestra un uso eficaz de las expresiones estudiadas en clase para indicar su aprobación, manifestar su interés y considerar lo que le dice LauM (7. *yo también porque puedo combatir*, 13. *sí, claro*, 43. *sí, estamos de acuerdo*, 111. *van también juntos el soldado y el juez porque el soldado hace respetar las leyes del juez*, entre otros turnos). LauM también, aunque su repertorio es más limitado y alterna entre las expresiones *sí* y *soy de acuerdo contigo*, lo que revela una falta de preparación evidente en el plano del repertorio interaccional. Sin embargo, consigue orientar sus intervenciones en función de la información proporcionada por su colega y el contenido de sus respuestas es coherente, como puede verse en los turnos 17 y 18 cuando reacciona ante la posición de su compañera afirmando que el soldado debe salvar al médico, un argumento en el que se centrarán varios de los turnos subsecuentes (del 19 al 32). Por esta razón, a pesar de las pocas expresiones empleadas para reflejar su escucha activa, hemos atribuido a LauM una calificación de 3.5 sobre 5 puntos que corresponde al descriptor *bien*.

A pesar de ciertas intervenciones en francés (7, 53, 87, 89 y 97), algunas imprecisiones semánticas (17. *conjuntos*, 21. *dejar*, 99. *psicológico*) y dificultades relacionadas con la concordancia verbal (99. *pero los que quedan en la isla A...*), hemos dado la nota máxima a ChlM porque los errores que cometió fueron muy escasos y no tuvieron ninguna consecuencia que afectara la continuidad de la discusión. Por su parte, LauM obtuvo 4 puntos por la utilización de *psicológico* en vez de *psicólogo*, la imprecisión de ciertas de sus frases (4 y 22), y la concordancia verbal que controla de manera parcial y que tiende a complicar el discurso (8 y 98). No obstante, el ritmo con el que se expresa es adecuado y sostenido a lo largo del intercambio oral y, en general, se puede afirmar que la mayoría de los errores que cometió no afectó la realización de la tarea comunicativa. En consecuencia, solo le hemos quitado un punto sobre cinco.

Finalmente, LauM hizo un buen progreso en el plano de la participación en la discusión en comparación con el *quiz* oral 2 (LauM-NawM-NurM-B2-Q2)⁹⁰, pero puesto que ya le habíamos indicado variar los MD en las recomendaciones para asegurar la progresión entre en el *quiz* oral 2 y *quiz* oral final, no ha sido posible darle una nota superior a 3.5 sobre 5 puntos. ChlM había hecho un muy buen trabajo en el segundo *quiz* oral y le habíamos pedido revisar el documento de MD para organizar

⁹⁰ Ver sección 8.4.3 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

diferentes aspectos del discurso (ChIM-IveM-GuiH-B2-Q2)⁹¹. No obstante, sigue presentando ciertas limitaciones a la hora de usar un repertorio amplio de las expresiones para controlar la atención de su colega, mostrar el acuerdo, argumentar e interrumpir al interlocutor, por lo que hemos optado por la calificación correspondiente a la mención *muy bien* de la escala para señalar que debe seguir perfeccionando este aspecto preciso de la interacción oral.

Esta parte de nuestro trabajo ha estado encaminada a ilustrar la aplicación concreta del enfoque interaccional en la clase de ELE. La presentación de nuestro modelo de evaluación buscaba responder a tres interrogaciones básicas para comprobar 1) si nuestras pruebas orales respetan los indicadores de calidad que rigen todo proceso evaluador, 2) si aseguran la presencia de los MD y 3) si facilitan la construcción cooperativa del mensaje dialogado. Para ello, ha sido necesario precisar los criterios de corrección que miden las habilidades interaccionales y diseñar herramientas de medición capaces de observar dichas competencias, calificar los progresos realizados y proporcionar una retroacción de calidad. A la luz de toda la información obtenida tras el análisis de las conversaciones y la descripción de modelos de corrección, no solo estimamos haber respondido a las tres preguntas iniciales, sino que también pensamos haber podido comprobar nuestra hipótesis inicial, a saber, la estrecha relación que existe entre la presencia de los MD y la obtención de conversaciones colaborativas.

En la última parte del trabajo resumimos las grandes líneas de cada uno de los capítulos presentados y elaboramos un balance con las aportaciones más relevantes y los resultados obtenidos, así como las limitaciones de la investigación.

⁹¹ Ver sección 8.4.3 de la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (<http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional>).

9. Recapitulación y consideraciones finales

En este último capítulo resumimos los principales aspectos abordados a lo largo del trabajo y consideramos sus aportaciones más significativas. Compartimos igualmente nuestras reflexiones finales en las que señalamos tanto las limitaciones de la investigación como las perspectivas de proyectos futuros.

Recordemos que esta tesis, consagrada a la evaluación interaccional en la clase de ELE, consta de dos partes. La primera, cuyo alcance es teórico, justifica la necesidad de la investigación y define el marco teórico y metodológico, en el que se apoyan las líneas directrices. La segunda cumple una función práctica. La creación del repertorio interaccional, el análisis de la interacción oral en los manuales de ELE y la revisión de una serie de instrumentos de evaluación ya existentes buscan mostrar la interacción oral en un contexto comunicativo y pedagógico real, antes de presentar el modelo de evaluación interaccional y los resultados obtenidos.

9.1 Recapitulación

De manera general, la problemática (cf. 2) se ha concentrado en los desafíos que plantea la evaluación de la interacción oral respecto de tres preguntas básicas relacionadas con los objetivos de las pruebas orales (¿para qué evaluar?), su contenido (¿qué evaluar?) y los instrumentos de medición y los criterios de corrección a emplear (¿cómo evaluar?). La primera dificultad se debe a la ausencia de una definición clara que delimite la quinta destreza, lo que confirman varios de los trabajos consultados (Lado 1961: 239, Bachman 1990: 9, McNamara 2002: 231, Ducasse 2008: 19, May 2011: 9, González-Such *et al.* 2013: 2 y Green 2014: 127-134). Por otra parte, la generalidad de los marcos de referencia, ya se trate del Consejo de Europa (2009 y 2002) o del MELS (2003 y 2013) en Quebec, no proporciona soluciones precisas ni herramientas concretas que guíen al docente a la hora de seleccionar los instrumentos de evaluación más eficaces para responder a sus necesidades pedagógicas (Weir 2005: 282-283, Brouté 2007: 94, Martínez Batzán 2008a: 53, Gouvernement du Québec 2013: 81). En consecuencia, no es de sorprender que la clase de ELE siga apoyándose en métodos de evaluación tradicionales para medir competencias, como la exposición, la entrevista y las escalas de descriptores, cuyas limitaciones e inconvenientes han sido abordados en varios trabajos (Bordón 2006b, Tardif 2006, Louis 2008, Bernard 2011, Bélanger y Tremblay 2012, del Moral Manzanares 2014b, López Moya *et al.* 2015).

Además de responder a las tres preguntas iniciales, la investigación ha estado encaminada a superar las dificultades que generan el estrés comunicativo y la formación de los equipos en un contexto de examen oral. Está demostrado que los estudiantes prefieren trabajar con un compañero de clase que ya conocen y se sienten más cómodos cuando el docente no interviene en la discusión ni en la realización de la tarea evaluadora (Fulcher 1996a: 28, 33-34). De ahí, el hecho de que esta tesis se articule en función de exámenes orales centrados en la interacción alumno-alumno. Finalmente, los últimos retos que el modelo interaccional ha debido contemplar están vinculados a dos dimensiones características del contexto al que va dirigido, a saber: 1) los obstáculos que plantea la evaluación simultánea en grupo, y 2) el uso de las tecnologías no solo para ofrecer una visión más actual de la clase de ELE, sino también para garantizar la viabilidad del proceso de evaluación con grupos numerosos, aumentar el nivel de motivación de los aprendices y generar conversaciones auténticas que reflejen un uso real de la lengua.

En el capítulo 3, dedicado a la presentación del marco teórico y metodológico, hemos definido los elementos que han de formar parte del sistema de medición. Para ello, hemos concebido la evaluación a partir de sus funciones pedagógica y administrativa (Mateo 2000: 21-22, Salinas 2002: 21, Bordón 2006a: 98, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 15, Green 2014: 6-7) y hemos expuesto las principales características de la interacción oral (Barros García 1989: 56-57, Briz 1993: 154-181, Kormos 1999: 163-164, González Argüello 2010: 34-45, Alonso 2012b: 157, entre otros). Tras haber presentado el panorama que caracteriza la evolución de la evaluación, se han descrito los instrumentos de evaluación más empleados para medir la interacción oral, como la entrevista, el examen oral secuenciado y las pruebas orales realizadas en grupo. La conversación en pareja contiene los elementos más válidos para la definición de la interacción oral y, por ello, ha sido necesario aislar los criterios de corrección que miden de manera exclusiva la interacción oral obtenida mediante esta forma de trabajo (Galaczi 2008: 90, Ducasse 2009: 5, Ducasse y Brown 2009: 426, May 2011: 45 y Chiapello *et al.* 2013: 1947).

A la hora de definir el modelo de evaluación interaccional hemos expuesto sus dos ejes centrales. El primer principio indica que la prueba oral debe reflejar las verdaderas capacidades interaccionales del estudiante. El segundo recuerda que se ha de proporcionar una retroacción de calidad para que el aprendiz sepa cómo progresar (Sacristán *et al.* 2008: 221 y 223). Si la evaluación de las competencias

conversacionales del alumno tiene en cuenta la naturaleza de la interacción oral y la concepción colaborativa del proceso de conversación, se busca observar la manifestación de habilidades interaccionales y se valora la cooperación en la que ambos alumnos comparten la responsabilidad para crear un mensaje dialogado e improvisado (Jacoby y Ochs 1995: 171, 176-179, Galaczi 2008: 96-111, May 2011: 22, Young 2011: 428). Por su parte, la retroalimentación toma como punto de partida la noción de coherencia y el concepto de *washback*. Ambas dimensiones están relacionadas al suponer que todos los componentes del curso se orienten en función de la evaluación de la interacción oral (Bordón 2006a: 39, Cheng 2007: 349, Bordón 2008: 8, Muñoz y Álvarez 2010: 4, Green 2013: 40, 48). Por tanto, para que la transmisión de los comentarios dé los resultados esperados, ha sido necesario definir el enfoque interaccional para precisar, desde un punto de vista conversacional, la concepción de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, los componentes de la quinta destreza y el tratamiento del error a partir de los cuales se orientan las actividades evaluadoras.

A lo largo del trabajo se insiste en la utilidad del proceso de evaluación, que se confirma por la presencia de una serie de agentes que guían la toma de decisión, como la validez, la fiabilidad, la autenticidad, la viabilidad, la coherencia, la equidad y la transparencia (Shohamy 1988: 177-178, Bachman 1990: 25, Alderson *et al.* 1995: 166-167, Figueras Casanovas y Puig Soler 2013: 168, Green 2014: 58, entre muchos otros). Los conceptos de flexibilidad y de selectividad que aporta la tesis complementan dichos criterios de calidad, de modo que se trabaje exclusivamente en función del contexto de enseñanza, los contenidos interaccionales más rentables para el alumno al que va dirigido el proceso evaluador y su perfil conversacional.

Tras la presentación de los principios teóricos en los que se sustenta el proyecto, la segunda parte de la tesis contempla la aplicabilidad del modelo de evaluación al responder, de manera concreta, a dos de las interrogaciones iniciales: qué se evalúa y cómo se evalúa. Para ello, el capítulo 4 propone explorar la dimensión discursiva del intercambio oral y dedica un espacio del trabajo a la creación de un repertorio interaccional. El objetivo es arrojar luz sobre los contenidos conversacionales y precisar cómo se manifiestan las habilidades interaccionales en un contexto comunicativo oral, informal, y que se inspira de las actividades de la lengua que caracterizan la vida cotidiana. Se trata de un inventario en el que se organizan, por orden de frecuencia, los MD más frecuentes repertoriados en 19 países de habla hispana. De manera más precisa, son estructuras que pueden presentarse de distintas formas, como por ejemplo

verbos frecuentes, hiperónimos y estrategias de comunicación, y que cumplen funciones básicas en el discurso, como la organización de las ideas, la expresión de una opinión, la manifestación del escepticismo y el control de la atención del interlocutor, entre varias otras facetas de la conversación (Briz 1993: 155, Barros García 1994: 459-465, González Argüello 2010: 40-45). En la clase de ELE no solo permiten paliar dificultades comunicativas, sino que contribuyen también a aumentar el carácter natural de los intercambios orales (Barros García 1989: 56). Los MD favorecen igualmente la cooperación entre los estudiantes al manifestar su interés por la conversación, indicar su comprensión y aprobación, pedir ayuda e interrumpir al colega en caso de que monopolice la discusión, entre varias otras particularidades comunicativas (Jones y Gerard 1967: 509-510, Giovannini *et al.* 1996c: 57-58, Consejo de Europa 2002: 83-85, Pinilla Gómez 2004: 441-442, Brouté 2007: 102-115, Galaczi 2008: 106-111).

Para proceder a la selección de los contenidos interaccionales se ha considerado el criterio de frecuencia. El inventario se articula a partir de las apariciones más comunes en las diferentes fuentes usadas. Puesto que la finalidad del repertorio interaccional es facilitar el desarrollo de los intercambios orales que reflejen situaciones comunicativas de la vida real, las estructuras discursivas formales y presentes en el marco de actividades orales menos frecuentes, como el debate, no han sido consideradas. En consecuencia, el inventario ofrece una lista de MD útiles para responder a las necesidades conversacionales de los alumnos en cada una de las etapas de la conversación y a lo largo de su formación. Por un lado, guía al alumno en las diferentes fases de la discusión (inicio, desarrollo y cierre) y, por otro, asegura una progresión constante en el alcance de los objetivos de aprendizaje relacionados con el fomento de la competencia interaccional, seleccionando y organizando los MD según su nivel.

Una vez que se han identificado los MD más rentables para la conversación oral de registro neutro, hemos querido contrastar nuestra lista con las proporcionadas a los alumnos mediante los manuales de ELE (cf. 5). La revisión de 26 libros de texto ha llevado a dos conclusiones generales. La primera constata la función didáctica de los MD en los manuales estudiados, es decir que su presencia no responde a objetivos conversacionales, sino que sirve más bien para contextualizar los contenidos lingüísticos que se estudian en la lección. La segunda confirma el desequilibrio que caracteriza la enseñanza de los MD en los alumnos principiantes. De modo general, es frecuente enmarcar el estudio de las unidades discursivas a partir del nivel B1, mediante

secciones exclusivamente reservadas al desarrollo de la interacción oral. Otro aspecto que define la interacción oral en los manuales de ELE es la necesidad de establecer una distinción clara entre las estructuras discursivas que forman parte de la lengua hablada y las que se usan en un contexto escrito. Tampoco se insiste en la importancia de adecuarse a la situación comunicativa. No se indican las expresiones propias de un contexto formal y las que suelen aparecer en una discusión informal. El análisis ha mostrado también que la presencia de los ejercicios de práctica encaminados a facilitar el aprendizaje de los MD es escasa en la mayoría de los libros de texto consultados, lo que en un contexto de examen invalidaría la evaluación de esta dimensión discursiva por cuestiones de coherencia.

Además de los MD, el capítulo 5 muestra la representatividad de la interacción oral en los manuales de ELE mediante el examen de los textos audio, la eficacia de las actividades comunicativas y los temas que abordan. De modo general, se observa que si la gran mayoría de los temas explotados contribuyen a suscitar el interés de los alumnos y tienen la capacidad para generar espacios de comunicación auténticos, en los que los estudiantes no solo hablan por hablar (Alonso 2012b: 160), la autenticidad de las conversaciones en formato audio no es del todo adecuada. Entre todos los manuales consultados, solo *Gente hoy* (Martín Peris y Sans Baulenas 2013 y 2014, Martín Peris *et al.* 2015) parece ofrecer un equilibrio entre las grabaciones con fines lingüísticos y las encaminadas a fomentar la competencia oral. En cuanto al carácter interactivo y colaborativo de las prácticas orales propuestas, el análisis de los libros de texto ha permitido confirmar que se tiende a prever los intercambios orales espontáneos, continuos y libres a partir del nivel intermedio.

Con todo ello, puesto que no hay ningún manual de la muestra que presente todos los criterios empleados (las prácticas interactivas colaborativas, la autenticidad de los textos audio, la presencia de los MD y sus ejercicios de aprendizaje), esta parte del trabajo reafirma la necesidad de considerar un enfoque ecléctico para la enseñanza de la interacción oral en la clase de ELE.

En el capítulo 6 hemos examinado una serie de pruebas orales y guías de corrección utilizadas en Quebec, en Europa y en centros reconocidos internacionalmente para certificar el nivel de dominio, no solo en ELE sino también en L1, L2 y LE. El objetivo ha sido identificar los elementos que debían formar parte del modelo de evaluación interaccional, y los criterios de análisis que hemos adoptado buscaban establecer una visión de conjunto. En consecuencia, el capítulo se basa en la

validez de contenido, que comprueba la movilización de las habilidades conversacionales en un contexto de examen (Bachman 1988: 150, Alderson *et al.* 1995: 166, Consejo de Europa 2002: 177, Young 2002: 249, Douglas y Brown 2004: 25), y en la capacidad motivadora de los temas abordados en las actividades comunicativas sumativas.

A la luz de la información contenida en esta parte del trabajo, es importante mencionar que ningún examen oral de la muestra propone ejercicios centrados en el intercambio oral entre dos alumnos. Ya se trate del nivel inicial o intermedio, tampoco se garantiza de manera sistemática la obtención de una conversación espontánea, libre y continua. En efecto, cuando la actividad comunicativa implica que los estudiantes produzcan un diálogo, la fase de preparación hace que el examen oral se convierta en un ejercicio en el que los aprendices recitan en voz alta un diálogo escrito en casa. Otro elemento que hay que señalar es la poca representatividad de la interacción oral en los criterios de corrección que figuran en las escalas de calificación analizadas. Además, si se evalúa de manera explícita la destreza interaccional, se le concede una importancia reducida en comparación con la ponderación consagrada a otros criterios de corrección. Sin embargo, es posible afirmar que las herramientas de medición empleadas en Quebec logran centrar la toma de decisión en elementos observables, lo que permite superar el carácter subjetivo de la evaluación de la producción oral (Bachman 1990: 30-36, Côté 2014: 7). Por otro lado, la heterogeneidad de la muestra recuerda la importancia de adaptar los instrumentos de evaluación a la realidad en la que se inscriben para que el proceso sea viable.

El capítulo 6 ha contribuido a la definición del modelo de evaluación interaccional de tres maneras. En primer lugar, se han precisado algunas características del sistema de medición conversacional, como la flexibilidad de los instrumentos de evaluación. En segundo lugar, se ha confirmado la necesidad de proponer actividades orales abiertas que generen un verdadero espacio de comunicación en la clase de ELE, sin que la espontaneidad del ejercicio aumente el estrés comunicativo en el estudiante. Por último, se ha comprobado que es vital definir los criterios de corrección relacionados con la interacción oral para otorgar a las habilidades comunicativas una ponderación representativa de la competencia interaccional y proporcionar una retroalimentación de calidad.

La puesta en práctica del modelo de evaluación interaccional forma parte del capítulo 7, donde se aplica el componente teórico vinculado a todos los indicadores de

calidad abordados a lo largo del trabajo (validez, fiabilidad, autenticidad, viabilidad, coherencia, equidad y transparencia) y los preceptos del enfoque interaccional, es decir, su concepción de la lengua, la enseñanza, el aprendizaje, el tratamiento del error y el papel del profesor y del alumno. Otro objetivo ligado con el marco teórico es ilustrar cómo se aplican los conceptos de *washback* (la repercusión de la evaluación en el currículo), sistematicidad (la eficacia del proceso de evaluación) y flexibilidad (su adaptabilidad) en un contexto de enseñanza y de evaluación real. Después de explicar la fase experimental del proyecto, que se caracteriza por el análisis de cuatro medidas sumativas (el *buzón de voz*, las *tertulias*, el *centro de comunicación oral* y el *hermanamiento lingüístico*), la tesis se concentra en la descripción de las principales herramientas de medición del modelo de evaluación interaccional y sus resultados concluyentes. Entre las pruebas orales adoptadas, cabe mencionar el portafolio oral, que incluye los *quizzes* orales y los exámenes orales secuenciados. El primer elemento representa una estrategia evaluativa que insiste en el carácter progresivo y continuo del proceso evaluador. Para ello, se propone una serie de prácticas interactivas preparatorias (los *quizzes* orales), cuya duración es breve para facilitar su implantación a nivel curricular. Se yuxtaponen estas actividades sumativas y facilitadoras a dos pruebas orales más largas (10 minutos por alumno), los exámenes orales secuenciados, que permiten una evaluación general de la competencia global (uso de la lengua y movilización de habilidades interaccionales).

En cuanto a los criterios de corrección relacionados con la competencia conversacional, hemos considerado siete aspectos. La evaluación interaccional insiste en 1) la claridad del mensaje, 2) la fluidez del intercambio oral, 3) el recurso a estrategias comunicativas, 4) la escucha activa, 5) la noción de cooperación, 6) la calidad de las intervenciones de los interlocutores y 7) los progresos realizados. La selección de los elementos observables ha sido posible después de haber revisado los trabajos de varios autores, como Galazci (2008), Consejo de Europa (2009), Ducasse (2009), Ducasse y Brown (2009), May (2011) y Chiapello *et al.* (2013). En este capítulo, se detallan igualmente los instrumentos que contribuyen a garantizar la validez de la toma de decisión, a saber, la guía de observación y la hoja de resultados. Se insiste en su carácter flexible para posibilitar la evaluación simultánea de dos o tres alumnos y adaptarse en función de la realidad del docente. Finalmente, la última dimensión que se contempla hace referencia a la retroalimentación, que se apoya tanto en técnicas tradicionales como en recursos tecnológicos. Ya se trate del formato escrito o de la corrección vídeo,

el objetivo de la retroacción desde una perspectiva interaccional es insistir en el carácter didáctico y cognitivo de la evaluación. Es esencial que se establezca un espacio de comunicación transparente entre el docente y el alumno para que aprenda de sus errores, sepa cómo superar sus dificultades y vea sus progresos entre cada una de las pruebas orales realizadas (Amaranti Pesce 2010, GIOTEI 2012, Costello y Crane 2013, Cabot y Lévesque 2015, GRÉAC 2015, Marín y Salinas 2015).

En la última parte del trabajo se presentan los resultados obtenidos mediante el modelo de evaluación interaccional. Se analizan las 109 discusiones grabadas con los *quizzes* orales y los exámenes orales secuenciados, haciendo hincapié en los progresos realizados y las técnicas de corrección empleadas, tanto en los grupos experimentales (A1, A2 y B2) como en el grupo control (B1). El propósito del capítulo 8 abarca cuatro componentes del corpus: 1) la calidad de las interacciones, 2) el recurso a los MD, 3) el alcance de los objetivos comunicativos propuestos, y 4) la presentación de ejemplos concretos para justificar las notas atribuidas tras la grabación de las conversaciones.

De modo general, es posible afirmar que el portafolio oral desempeña un papel central en la progresión de los alumnos, pues se nota una evolución constante entre las pruebas orales en la mayoría de los aprendices de los grupos experimentales. En efecto, el modelo de evaluación interaccional indica varios cambios positivos en el plano conversacional, como por ejemplo el aumento constante del número de MD empleados entre los diferentes exámenes orales, y el hecho de que todos los grupos experimentales alcanzaron las finalidades comunicativas establecidas en la prueba oral final. Otro índice de la validez de nuestro sistema de medición es la observación de intercambios orales cooperativos en la mayoría de los aprendices. Tras haber completado todo el proceso de evaluación la totalidad de los grupos de alumnos mostró capacidades conversacionales evidentes, las cuales se han manifestado por la calidad de la información que aportan para crear el mensaje, la frecuencia de la alternancia de los turnos, el mantenimiento del contacto con el interlocutor, y la facilidad con la que indicaron su aprobación y su comprensión.

En el plano discursivo y estratégico, se observa en los niveles A2 y B2 una mejoría de un 24 % en cuanto a la variedad y la frecuencia de los MD y su eficacia (corrección y coherencia) para el desarrollo de la conversación. Sin embargo, los resultados obtenidos muestran dos dificultades en el uso de los MD en el nivel inicial (se usó un 16 % más unidades discursivas al principio del curso) y en el respeto de las réplicas exigidas en los estudiantes intermedios del nivel colegial (solo en el 40 % de

los exámenes orales). A pesar de estas discrepancias, pensamos que las tendencias observadas en los niveles A2 y B2 son suficientemente estables como para afirmar que nuestro modelo de evaluación posibilita la obtención de conversaciones lo más auténticas posibles en la clase de ELE, no solo por la manifestación de las habilidades interaccionales de los alumnos, sino también por la presencia de los MD que cumplen un abanico de funciones importantes para la elaboración colaborativa del diálogo improvisado, como evitar silencios sin ceder el turno de palabra, expresar la opinión, argumentar y mantener la atención del interlocutor, entre numerosas otras habilidades.

En la última parte del capítulo 8 se justifican las notas atribuidas para mostrar, mediante ejemplos concretos, cómo se aplican los preceptos de la evaluación interaccional y cómo se traduce el valor pedagógico de la retroalimentación desde una concepción conversacional. Gracias a los modelos de corrección propuestos, no solo se indica cómo interpretar cada uno de los criterios de corrección en función de las escalas de calificación, sino que se precisa también cómo personalizar el proceso de calificación para que se adapte a cada contexto pedagógico, y cómo progresan las exigencias entre los niveles A1, A2 y B2.

9.2 Aportaciones más relevantes

En el plano teórico, el aspecto más significativo de este trabajo es el hecho de haber contribuido a la definición de la interacción oral, aislando de manera concisa sus principales características y manifestaciones. Esta etapa de la investigación ha representado un avance para la creación del modelo de evaluación basado en un enfoque interaccional, ya que, por un lado, ha posibilitado que se precisen dos componentes centrales del proyecto, a saber, la selección de los contenidos interaccionales y los criterios de corrección. Por otro lado, ha permitido ilustrar cómo respetar el criterio de coherencia, al indicar qué enseñar para desarrollar la competencia conversacional en la clase de ELE y qué se evalúa cuando se mide la interacción oral.

Otra dificultad descrita en la problemática (cf. 2) que se ha superado en cuanto a la conversación en ELE es la creación del repertorio interaccional, que no solo ha precisado el componente interaccional sino que también garantiza que se respete el nivel del alumno a la hora de enseñar la interacción oral. Al proceder de manera constante y progresiva, se opta por un enfoque pedagógico en el que están presentes las nociones conversacionales a lo largo del curso. En estas condiciones, la conversación forma parte

integrante de todos los cursos de la formación y no solo se limita a los niveles intermedio y superior.

Para la clase de ELE las aportaciones del proyecto pueden ser también significativas, pues ha sido posible intervenir en el plano de la autenticidad de la interacción didáctica (Rizo García 2007: 4, González Argüello 2010: 31), es decir, la que se obtiene en un contexto pedagógico. Los MD cumplen una función esencial en la calidad de las interacciones orales alumno-alumno porque operan en varios niveles del discurso, como la eficacia con la que los interlocutores logran expresar sus reacciones ante las intervenciones de los compañeros de clase, la fluidez con la cual se desarrolla el intercambio oral, la colaboración que se instala entre los miembros del equipo y el equilibrio comunicativo. Desde el punto de vista del aprendiz, el valor de la evaluación interaccional parece residir en el plano afectivo y en su impacto positivo respecto de la gestión del estrés comunicativo. Por un lado, las pruebas orales usadas (especialmente los *quizzes* orales) favorecen la cooperación entre los alumnos, lo que conlleva a la creación de un clima de trabajo sano en clase. Además, la fase de preparación genera un sentimiento de control en el alumno (Barbeau *et al.* 1997: 10 y 12-13, Archambault y Chouinard 2003: 169, 185-186 y 216, Chassé 2006: 26, Kozanitis 2015a: 106), sin que se afecte la calidad del vacío de información, esencial para que se produzca un diálogo improvisado. Finalmente, el proceso de retroacción mantiene abierto el intercambio constante entre el docente y el estudiante por medio de la evaluación. Se trata de un espacio personalizado donde el error sirve para señalar las fuerzas del alumno cuando logra evitar las dificultades características de su nivel, proponer soluciones y recordar los recursos a su disposición para que progrese de manera continua. Este enfoque dista de una concepción de la evaluación encaminada a sancionar. La evaluación propuesta busca intervenir de manera directa en el aprendizaje, insistiendo también en el camino recorrido.

Desde la perspectiva del docente, la contribución del trabajo reside en la aplicación precisa de los conceptos teóricos presentados mediante una serie de ejemplos concretos, como los instrumentos y criterios de evaluación y las técnicas de corrección. Uno de los objetivos del trabajo ha sido mostrar la posibilidad de respetar el criterio de sistematicidad, según el cual el proceso de evaluación responde a las necesidades del contexto de enseñanza, respeta el nivel del alumno y facilita la toma de decisión. Las hojas de corrección, adaptadas para que se proceda a la evaluación simultánea de más de un alumno, muestran claramente el carácter práctico y viable del proyecto. Por otra

parte, la frecuencia de las pruebas orales, su brevedad y la precisión de la lista de los MD favorecen un enfoque circular en clase, de modo que se evite concebir el proceso de evaluación como una actividad al margen del curso. Muy al contrario, el profesor encuentra en el modelo de evaluación interaccional soluciones sencillas para que los exámenes orales formen parte integrante de la formación, sin que se ejerza una presión en el resto del currículo. Su implantación pretende ser armoniosa y eficaz, tanto para el aprendiz como para el docente, y en este sentido, su flexibilidad, su adaptabilidad y el hecho de que se oriente en función del perfil conversacional del alumno son características importantes para que los docentes lo puedan adoptar.

Finalmente, la dimensión tecnológica explotada en el trabajo ha desempeñado un papel central, ya que opera en el plano motivacional en los estudiantes, aumenta el nivel de viabilidad a la hora de realizar el examen oral con grupos numerosos, permite personalizar la retroacción y se inscribe dentro de una concepción actual del proceso de enseñanza-evaluación.

9.3 Limitaciones del proyecto

Entre todas las dificultades experimentadas durante la realización del proyecto, conviene mencionar cuatro: 1) los desafíos que plantean los estudiantes del nivel inicial para la enseñanza-evaluación de la interacción oral, 2) la implantación de un sistema de evaluación con un grupo de control que no está familiarizado con nuestras técnicas de medición, 3) la selección de los criterios de corrección, y 4) el análisis basado en la participación de informantes. El primer reto que hemos querido abordar se relaciona con la evaluación de la interacción oral de los alumnos principiantes. Ante la imposibilidad de realizar el conjunto de pruebas orales en el nivel A1, no podemos confirmar que se haya superado esta dificultad. Pensamos que es posible apreciar la contribución de la evaluación de la interacción oral en varias parejas del corpus, pero los resultados habrían sido mucho más importantes si hubiera sido posible realizar todos los exámenes orales previstos. En este sentido, creemos que varios grupos de la muestra no representan bien las verdaderas capacidades conversacionales de los alumnos principiantes, y los que sí las representan deberían ser más numerosos.

Otro desafío al que nos hemos enfrentado es la necesidad de prever un grupo de control que valide tendencias estables. Aunque colaboramos con dos profesoras en dos centros educativos diferentes, la muestra del nivel B1 es escasa y no permite establecer resultados concluyentes. Creemos que el hecho de haber organizado los *quizzes* orales

fuera de las horas de clase en uno de los dos grupos redujo el nivel de participación. En el segundo grupo el *quiz* oral se realizó en clase mediante el celular, después de haber procurado proporcionar a la docente las instrucciones, el examen oral y las aplicaciones a descargar para facilitar la grabación del examen. Pensamos que esta manera de proceder hubiera podido aumentar el número de participantes en el grupo de control si se hubiera aplicado en los dos centros educativos. No obstante, si bien es cierto que repercutió en la obtención de una muestra variada, el contexto que caracteriza el nivel B1 revela un aspecto positivo del modelo de evaluación interaccional. En efecto, es otro ejemplo que confirma la viabilidad y la adaptabilidad de los *quizzes* orales, pues el *minitest* oral que se desarrolló en clase permitió obtener la información deseada, aunque no estuviéramos presentes para conseguirla. Los estudiantes del grupo de control nos enviaron las conversaciones grabadas por correo electrónico, tal y como hicieron los alumnos de los grupos experimentales, lo que indica que la tarea comunicativa les pareció clara.

En cuanto a la selección de los criterios de corrección que hemos establecido para el modelo de evaluación, somos conscientes de que el lenguaje corporal cumple funciones comunicativas y estratégicas notables en un contexto de intercambio oral espontáneo. En este sentido, se podrá cuestionar la decisión que ha llevado a no considerar en nuestro proyecto el componente paralingüístico por cuestiones de coherencia. Hemos privilegiado el uso de criterios de corrección relacionados con los contenidos de la conversación que se enseñan para poder insistir en la noción de progresión. Además, la evaluación de un aspecto personal como es el lenguaje corporal no se inscribe bien dentro de los propósitos del trabajo, como la validez, la fiabilidad, la coherencia, la transparencia y la calidad de la retroalimentación.

Otro aspecto del proyecto que no permitió lograr todos los resultados previstos reside en la contribución de los informantes del cuestionario sobre los MD (cf. 4) y la realización del banco de exámenes orales (cf. 6). Para confirmar la selección de las estructuras discursivas más frecuentes que formarían parte del repertorio interaccional (cf. 4), los resultados que hemos obtenido mediante el cuestionario que hemos realizado no siempre concordaban con los datos provenientes de los corpus lingüísticos y el análisis de las conversaciones. Pensamos que las discrepancias se deben a la falta de representatividad de la muestra (todos los informantes son estudiantes universitarios de Montreal) y la formulación de algunas preguntas que han podido influir en las decisiones de los participantes. Además, la compilación de los resultados ha revelado

inconsistencias en el plano metodológico, debidas al programa informático utilizado que no siempre permitió escoger más de una opción, lo que indica la presencia de desviación en el análisis de los resultados.

Finalmente, en las pruebas orales y las guías de corrección analizadas en el capítulo 6, resulta difícil determinar si la cantidad limitada de instrumentos de evaluación, la escasez de los criterios de corrección centrados en la interacción oral, y la ponderación reducida a la hora de medir la quinta destreza se deben a la muestra que hemos obtenido o a la poca representatividad de la competencia interaccional en general. Para poder confirmarlo, sería necesario realizar un estudio más detallado y ampliar el banco de pruebas orales y de escalas de calificación, lo que podría constituir un proyecto futuro, así como la implantación de una segunda fase de experimentación con los alumnos principiantes.

9.4 Perspectivas futuras

Además de repetir la experiencia en el nivel A1 y profundizar el análisis de los instrumentos de evaluación empleados para medir la interacción oral en la provincia de Quebec, proyectamos implantar el modelo de evaluación de manera graduada en diferentes centros educativos de la región metropolitana de Montreal. Para ello, prolongaremos nuestra colaboración con el Collège André-Laurendeau, de modo que a partir de la sesión de otoño 2016 se utilice el modelo de evaluación interaccional en un curso de nivel A2. Pondremos a disposición de la docente responsable del curso todos los recursos evaluativos necesarios (*quizzes* orales, exámenes orales secuenciados, portafolio oral, criterios de corrección, guía de observación, guía de resultados y contenidos interaccionales para el nivel A2), para que se evalúen a los alumnos a partir del enfoque interaccional. Una vez concluido el proyecto piloto, se aportarán las modificaciones necesarias antes de proceder a una segunda fase de implantación en otras instituciones educativas en la sesión de invierno 2017. El objetivo es obtener suficientes datos para publicar los resultados en *Pédagogie collégiale*, cuyos trabajos están hechos por profesores de *cégep* para profesores de *cégep*. De este modo, podremos sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la competencia conversacional en los cursos de lenguas y guiarlos para facilitar la integración de la evaluación interaccional a sus estrategias pedagógicas, además de comprobar la flexibilidad de nuestro sistema de medición.

Por otra parte, al participar en diferentes coloquios y talleres prácticos dirigidos a los profesores de ELE pensamos instaurar de manera indirecta el concepto de *washback*, y hacer que los docentes empiecen a concebir la evaluación como el objetivo central del curso a partir del que se orientan los contenidos de la formación. A largo plazo, sería posible abrir un espacio de discusión con el equipo de consejeros pedagógicos de los *cégeps* para actualizar la PIEA, de manera que se proporcionaran ejemplos concretos para enmarcar la evaluación y mostrar la aplicación del efecto de *washback*, a partir de los resultados positivos que hayamos obtenido en la fase de implantación del proyecto piloto. Al proponer portafolios y proyectos colaborativos (dentro y fuera del aula) y al señalar la aportación significativa de las tecnologías a la hora de evaluar a los alumnos proyectamos presentar posibilidades evaluadoras concretas que van más allá del examen oral tradicional. En otros términos, nuestro objetivo es revisar y revitalizar la PIEA vigente.

Por último, nos implicaremos en la formación docente haciendo que estén disponibles el corpus y los instrumentos de evaluación presentados en esta tesis. Una solución sencilla para asegurar la disponibilidad y la difusión de los materiales sería mediante la creación de una página web⁹². El prototipo contempla un espacio a la evaluación de la interacción oral en el que se presenten cinco rúbricas. La primera servirá de sección de acogida e introducirá las grandes líneas del enfoque interaccional. La segunda comprenderá los contenidos interaccionales. En la tercera se alojarán los ejercicios de práctica para facilitar la integración de los MD. La cuarta sección insistirá en el aspecto conversacional, y ofrecerá muestras de discusiones auténticas entre hablantes nativos y ejemplos de conversaciones colaborativas alumno-alumno. Finalmente, la quinta sección proporcionará instrumentos de evaluación (pruebas orales, listas de temas a abordar y guías de corrección) y modelos de corrección. El sitio será presentado en varios coloquios y jornadas dedicadas a la formación docente, además de constituir las bases de contribuciones futuras en diferentes revistas.

El sistema de medición conversacional ha sido diseñado para la clase de ELE en la región metropolitana de Montreal, pero su flexibilidad permitirá que se adecúe a otras realidades pedagógicas. Por último, puesto que la difusión de los datos se inscribe dentro de una lógica de colaboración entre los docentes, estamos convencidos de que la implantación del modelo de evaluación interaccional es viable a corto plazo.

⁹² El prototipo puede verse en <http://karinejette.wix.com/evainteraccional>.

10. Bibliografía

ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages). 2012. *Proficiency Guidelines*. Disponible en: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

AGBODOYETIN, H. R. Z. 2011. *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

AINCIBURU, M. C. 2006. "El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE", *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de la Rioja, 175-190.

ALARCÓN PÉREZ, C. 2006. "Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes", *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de la Rioja, 191-203.

ALDERSON, J. C. 2007. "The Challenge of (Diagnostic) Testing: Do We Know What We Are Measuring? ", *Language Testing Reconsidered*. Ottawa, University of Ottawa Press, 21-39.

ALDERSON, J. C. *et al.* 1995. *Exámenes de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.

ALDERSON, J. C., HUGHES, A. 1981. *Issues in Language Testing*. Londres, The British Council.

ALLARY, S. *et al.* 2011. "Faire la classe mais à l'envers: la *flipped classroom*", *Bulletin Perspectives SSF* (Service de Soutien à la Formation), Université de Sherbrooke. Disponible en: <http://www.usherbrooke.ca/ssf>

ALLEN, D. 2000. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Buenos Aires, Paidós.

ALONSO, E. 1994. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.

ALONSO, E. 2012a. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 1*. Madrid, Edelsa.

ALONSO, E. 2012b. *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2*. Madrid, Edelsa.

ALSINA MASMITJÀ, J. (coord.). 2011. *Cuadernos de docencia universitaria 18: Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona, Octaedro.

ÁLVAREZ PIÑEIRO, M. 2006. "La evaluación de las destrezas orales", *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de la Rioja, 251-263.

AMARANTI PESCE, M. 2010. "Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media: investigación cualitativa con estudio de caso", *Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1-22.

ANTÓN, M. 2013. *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco/Libros.

ARBULU BARTUREN, M. B. 2000. "La variación estilística en el análisis de la interlengua", *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE: ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 155-164.

ARCHAMBAULT, J., CHOUINARD, R. 2003. *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

ARNOLD, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE. *Código de práctica de ALTE*. Disponible en: http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_es.pdf

AUSUBEL, D. P. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning. An Introduction to School Learning*. Nueva York, Library of Congress.

BACHMAN, L. F. 1981. An Experiment in a Picture-Stimuli Procedure for Testing Oral Communication, A. S. PALMER *et al.* (eds) *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 140-148.

BACHMAN, L. F. 1988. "Problems in Examining the Validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview", *Studies in Second Language Acquisition* 10/1: 149-164.

BACHMAN, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. 2007. "What Is the Construct? The Dialectic of Abilities and Contexts in Defining Constructs in Language Assessment", *Language Testing Reconsidered*. Ottawa, University of Ottawa Press.

BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. 1981. A Multitrait-Multimethod Investigation into the Construct Validity of Six Tests of Speaking and Reading, A. S. PALMER *et al.* (eds) *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 149-165.

BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.

BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. 2010. *Language assessment in practice. Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Nueva York, Oxford University Press.

BALIBREA CÁRCELES, Á. 2003. "La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE", *XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Burgos, Universidad de Burgos, 847-858.

BARALO, M. 2000. "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela* 47: 5-36.

BARALO, M. 2007. "La evaluación en la formación de profesores de ELE", *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 59-61.

BARBEAU, D. *et al.* 1997. "Comment favoriser la motivation scolaire", *Pédagogie collégiale* 11/1: 9-13.

BARBERÀ GREGORI, E. 1999. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.

BARROS GARCÍA, P. 1989. "La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos", *Actas del I Congreso nacional de ASELE: El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales*. Granada, Universidad de Granada, 53-60.

BARROS GARCÍA, P. 1994. "La interacción en el lenguaje oral: formas que expresan la sintonía con el interlocutor", *IV Congreso internacional de la ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL, 459-468.

BARROS GARCÍA, P. 1996. *La interacción conversacional: actitud y lenguaje*. En A. Martínez, *Estudios de filología hispánica*. Granada, Universidad de Granada, 95-110.

BARROS GARCÍA, P. *et al.* 2006. "La enseñanza del discurso oral: propuesta didáctica", *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores: actas del I congreso internacional*. Pamplona, Universidad de Navarra, 893-904.

BARROS GARCÍA, P., BIEDMA TORRECILLAS, A. 1994. *Los conectores discursivos: consideraciones generales y aplicaciones prácticas*. En P. J. Slagter, *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Amsterdam, Rodopi, 77-85.

BBC MUNDO. Disponible en: <http://www.bbc.com/mundo>

BÉLANGER, D-C., TREMBLAY, K. 2012. *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. Rapport*. Montréal, Collège Maisonneuve. Disponible en: <http://cdc.qc.ca>

BERGMANN, J., SAMS, A. 2012. *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington, D.C., International Society for Technology in Education.

BERNARD, H. 2011. *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?: professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Saint-Laurent, Qc, De Boeck.

BERRY, V. 1993. *Personality characteristics as a potential source of language test bias*. En A. Huhta *et al.*, *Language testing: new openings*. Jyväskylä, University of Jyväskylä, 115-124.

BERRY, V. 1994. "The Assessment of Spoken Language under Varying Interactional Conditions". En Bird, N. *et al.*, *Language and Learning*. Hong Kong, Department of Education, 491-507.

BERRY, V. 1997. "Ethical considerations when assessing oral proficiency in pairs". En A. Huhta, *Current developments and alternatives in language assessment: proceedings of LTRC 96*. Jyväskylä, University of Jyväskylä, 107-123.

BLAKE, R. *et al.* 2008. "Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms, *Language Learning & Technology* 12/3: 114-127.

BLONDIN, D. 2002. "Apprendre, pour quoi faire?", *Pédagogie collégiale* 15/3: 35-37.

BLOOMFIELD, L. 1964. *Lenguaje*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

BOLOGNA, E. 2010. *Estadística para Psicología y Educación*. Córdoba, Editorial Brujas.

BOQUETE MARTÍN, G. 2014a. "Las destrezas orales en el aula de ELE: situación actual de las competencias comunicativas", *Lengua y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 39: 3-12.

BOQUETE MARTÍN, G. 2014b. "Motivación, realismo, naturalidad y significación en las actividades de comprensión auditiva en los manuales de ELE", *XXV Congreso Internacional de ASELE: la enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

BORDÓN, T. 1990. "Evaluación de la lengua hablada", *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, Monográficos MarcoELE*, Las Navas del Marqués, Universidad Autónoma de México, 324-338.

BORDÓN, T. 1991. *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas segundas, aplicado a las técnicas de evaluación*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

BORDÓN, T. 2000. "La evaluación de la expresión oral en el aula de ELE", *Carabela* 47: 151-175.

BORDÓN, T. 2004a. "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 983-1003.

BORDÓN, T. 2004b. "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", *Carabela* 55: 5-29.

BORDÓN, T. 2006a. "La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles", *XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de La Rioja, 97-112.

BORDÓN, T. 2006b. *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos*. Madrid, Arco/Libros.

BORDÓN, T. 2007. "La evaluación de la expresión e interacción orales", *Actas del XVI Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona, International House y Difusión, 18-23.

BORDÓN, T. 2008. "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", *Monográficos marcoELE: Evaluación* 7, 4-25.

BORDÓN, T. 2015. "La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 4, 9-30.

BORDÓN, T., LISKIN-GASPARRO, J. E. 2007. "Evaluación". En M. Lacorte (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, 211-251.

BORDÓN, T., LISKIN-GASPARRO, J. E. 2015. "The Assessment and Evaluation of Spanish". En M. Lacorte, *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. Nueva York, Routledge, 258-274.

BORENSZTEIN, S. 2011. *Un cuento chino*. Argentina y España. Castafiore Films, Aliwood Mediterráneo Producciones y Gloriamundi Films. 93 minutos.

BOROBIO, V. 2011. *ELE Actual A1. Libro del alumno*. Madrid, Grupo Editorial S. M. Internacional.

BOROBIO, V. 2012. *ELE Actual A2. Libro del alumno*. Madrid, Grupo Editorial S. M. Internacional.

BOROBIO, V., PALENCIA, R. 2011. *ELE Actual B2. Libro del alumno*. Madrid, Grupo Editorial S. M. Internacional.

BOROBIO, V., PALENCIA, R. 2012. *ELE Actual B1. Libro del alumno*. Madrid, Grupo Editorial S. M. Internacional.

BORZI, C. 2014. "Marcadores del discurso de Buenos Aires", *Cuadernos de la ALFAL* 5: 13-42.

BOUFFARD, T. 2001. "Profil motivationnel: son impact dans le fonctionnement intellectuel de l'étudiant au collégial", *Colloque sur la motivation au collégial: Carrefour de la réussite au collégial*, Quebec, Université Laval, 1-13.

BRIZ, A. 1993. "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos* XI 21-22: 145-188.

BRIZ, A. *et al.* 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. Disponible en: <http://www.dpde.es>

BROWN, A. 2003. "Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency", *Language Testing* 20/1: 1-25.

BROWN, H. D. 2000. *Language assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.

BROWN, S. 2003. *Evaluar en la universidad*. Madrid, Narcea.

BROWN, S., GLASNER, A. 2007. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.

BROUTÉ, A. 2007. "De nouveaux descripteurs pour l'évaluation des interactions orales en langue étrangère", *Didáctica* 19: 93-117.

BUESO, I. *et al.* 2011. *Prisma latinoamericano. Comienza A1*. Madrid, Edinumen.

BURT, M., DULAY, H. 1978. "Some Guidelines for the Assessment of Oral Language Proficiency and Dominance", *TESOL Quarterly*, 12/2: 177-192.

CABOT, I., LÉVESQUE, M-C. 2014. "Avec les TIC, ça clique", *Pédagogie collégiale* 28/1: 18-23.

CABOT, I., LÉVESQUE, M-C. 2015. "La correction audiovidéo: une pratique profitable?", *Pédagogie collégiale* 28/3: 10-15.

CANALE, M., SWAIN, M. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

CANALE, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. C. Richards, *Language and communication*. Nueva York, Longman, 1-27.

CANO, E. 2012. "Introducción: Evaluación auténtica con tecnología". En E. Cano (ed.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 13-32.

CARBÓ, C., ÁNGEL MORA, M. 2007. "La evaluación de la expresión oral en la prueba única de español en las escuelas oficiales de idiomas en la comunidad valenciana", *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 213-227.

CARBONERO CANO, P., SANTANA MARRERO, J. 2010. "Marcadores del discurso, variación dialectal y variación social". En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.),

Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy. Madrid, Arco/Libros, 497-521.

CARRANZA, I. E. 2012. "La indicidad en la interacción y el contraste entre perspectivas teóricas sobre marcadores discursivos", *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 24-34.

CARROLL, J. B. 1954. *Notes on the Measurement of Achievement in Foreign Languages*. Manuscrito no publicado. Disponible en: <http://kiesplang.fi>

CASSANY, D. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

CASSANY, D. 2004. "La expresión escrita", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 917-942.

CASTRO, F. et al. 2003. *Nuevo Ven 1. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.

CASTRO, F. et al. 2004. *Nuevo Ven 2. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. 2006. *Español en marcha 3. Libro del alumno*. Madrid, SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. 2014a. *Nuevo Español en marcha 1. Libro del alumno*. Madrid, SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. 2014b. *Nuevo Español en marcha 2. Libro del alumno*. Madrid, SGEL.

CASTRO VIÚDEZ, F. et al. 2014c. *Nuevo Español en marcha 3. Libro del alumno*. Madrid, SGEL.

CÉGEP LIMOILLOU, 2009. "Une petite histoire de la réforme scolaire". Disponible en: <http://www.fedecegeps.qc.ca>

CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. 1999. *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid, Edelsa.

CESTERO MANCERA, A. M. et al. 2001. "Corpus para el análisis de errores de aprendices de ELE (CORANE)", *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de ELE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 527-534.

CENTRE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE CANADIENS. 2005. Faire le lien entre les Niveaux de compétence linguistique canadiens et les Compétences essentielles. Un cadre de référence comparatif. Disponible en: https://www.google.ca/?gws_rd=ssl#q=Centre+des+niveaux+faire+le+lien+entre+les+niveaux

CHALHOUB-DEVILLE, M. 2003. "Second language interaction: current perspectives and future trends", *Language Testing* 20/4: 369-383.

CHARLES, C. M. 1997. *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.

CHASSÉ, É. 2006. "L'enseignement: un métier de relations", *Pédagogie collégiale* 20/1: 25-31.

CHENG, L. 2008. "Washback, Impact and Consequences". En E. Shohamy, N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment* 7. Philadelphia, Spinger, 349-364.

CHIAPELLO, S. *et al.* 2012. "La evaluación de la interacción oral: la conversación diádica nativo/no-nativo (aprendizaje colaborativo a distancia)", *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante, Universidad de Alicante, 2006-2021.

CHIAPELLO, S. *et al.* 2013. "Evaluación de la interacción oral nativo/no nativo: aplicación de escalas específicas", *Actas de las XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante, Universidad de Alicante, 1946-1961.

CIARRA TEJADA, A. 2012. "¡Claro que sí! Marcadores discursivos conversacionales y su enseñanza en ELE", *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 35-41.

CLARK, J. L. D., CLIFFORD, R. T. 1988. "The FSI/ILR/ACTFL Proficiency Scales and Testing Techniques", *Studies in Second Language Acquisition* 10/1: 129-147.

CLAYTON CHRISTENSEN INSTITUTE. 2012. "Blended Learning Model Definitions". Disponible en <http://www.christenseninstitute.org>

CLUB 700 HOY. 2012. *Panel-Acoso escolar*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=70NwA4IX7-s>

COLLÈGE MAISONNEUVE. 2013. Plan de cours. Niveau A1.

COLLÈGE MAISONNEUVE. 2016. Condiciones generales de admisión. Disponible en: <http://www.cmaisonneuve.qc.ca>

COLLÈGE MONTMORENCY. 2016. Condiciones generales de admisión. Disponible en: <http://www.cmontmorency.qc.ca>

COLLÈGE ROSEMONT. 2016. Condiciones generales de admisión. Disponible en: <http://www.crosemont.qc.ca>

CONSEJO DE EUROPA. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya.

CONSEJO DE EUROPA. 2009. *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg, Language Policy Division.

CONTROVERSIA. 2013a. *Amor a distancia: ¿se puede ser feliz?* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=iTY5zx0a_uU

CONTROVERSIA. 2013b. *Veganismo o vegetarianismo*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qauud0lijGE>

CONTROVERSIA. 2014a. *Comprar o no comprar por internet*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SliPWUO6jHw>

CONTROVERSIA. 2014b. *Películas de terror*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=voaVtMvAM6M>

CONTROVERSIA. 2015b. *Enamoramiento virtual*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ngp6FESOYNM>

CONTROVERSIA. 2015a. *Películas románticas y el amor idealizado*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5wDtRvNi4ME>

COPELAND, J. G. et al. 2001. *Conversación y repaso. Intermediate Spanish*. Orlando, Harcourt College.

CORPAS, J. et al. 2013a. *Aula internacional 1*. Barcelona, Difusión.

CORPAS, J. et al. 2013b. *Aula internacional 2*. Barcelona, Difusión.

CORPAS, J. et al. 2014a. *Aula internacional 3*. Barcelona, Difusión.

CORPAS, J. et al. 2014b. *Aula internacional 4*. Barcelona, Difusión.

CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI). Madrid, RAE. Disponible en: www.rae.es

CORRAL ESTEVE, C. 2009. "Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE", *Suplementos marcoELE: V Encuentro brasileño de profesores de español* 9: 1-24.

COSTELLO, J., CRANE, D. 2013. "Technologies for Learner-Centered Feedback", *Open Praxis* 5/3: 217-225.

CÔTÉ, F. 2014. *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial. Guide d'élaboration et exemples de grille*. Quebec, Les presses de l'Université du Québec.

CÔTÉ, F. 2015. *L'évaluation des compétences au collégial: concepts et outils*. Documento PowerPoint proyectado durante una conferencia organizada en el marco del encuentro pedagógico: *La evaluación*. Laval, Qc, Collège Montmorency.

CREA (Corpus de Referencia del Español Actual). Madrid, RAE. Disponible en: www.rae.es

CSÉPES, I. 2009. *Measuring oral proficiency through paired-task performance*. Frankfurt, Peter Lang.

CUENCA MONTESINO, J. M. 2013. "Evaluación de la actuación, perspectiva comunicacional y español para uso profesional: El *Diplôme de compétence en langue*", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13: 1-8.

CUESTA ESTÉVEZ, G. J. 1997. "Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de ELE", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 263-270.

CVE (Confederación Vallisoletana de Empresarios). 2011. *Guía de orientación laboral. Dinámicas de grupo*. Disponible en: www.cve.es

DACOSTA CEA, V. 2006. "Hacia una evaluación motivadora e integradora: la insuficiencia del modelo evaluador actual", *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de la Rioja, 455-467.

DALCEGGIO, P. 1991a. *Enseigner au niveau supérieur*. Montreal, Université de Montréal.

DALCEGGIO, P. 1991b. *Profil de l'étudiant universitaire*. Montreal, Université de Montréal.

DALCEGGIO, P. 1992. *Pour un enseignement supérieur de qualité : enjeux et défis pédagogiques*. Montreal, Université de Montréal.

DEBATE HOY. 2013. *Redes sociales*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XhHhB0cFu60>

DEL MORAL MANZANARES, F. 2013. "Escalas de descriptos y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13: 1-6.

DEL MORAL MANZANARES, F. 2014a. "Las fichas de calificación en el proceso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión oral de ELE", *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, 1-13.

DEL MORAL MANZANARES, F. 2014b. "Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la evaluación de la expresión oral de ELE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 8/16: 142-158.

DE VEGA SANTOS, C., VELA ALMENDROS, L. 2015. "El impacto de la evaluación de lenguas: el examen BULATS de español en Taiwán", *Certiuni Journal* 1: 26-34.

DIONNE, B. 2008. *Pour réussir. Guide méthodologique pour les études et la recherche*. Saint-Laurent, Groupe Beauchemin.

DION-VIENS, D. 2011. "Des ordinateurs portables contre le décrochage", *Le Soleil*, 22/02/2011. Disponible en: <http://www.lapresse.ca/le-soleil>

DOMÍNGUEZ, C. L., ÁLVAREZ, A. 2005. "Marcadores en Interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela)", *Revista Virtual de Estudios da Lingagem-ReVEL* 3/4: 1-15.

DOUGLAS BROWN, H. 2004. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Nueva York, Longman.

DUBÉ, J-S. 2013. "De retour en classe... inversée: enthousiasme, scepticisme et recherche", *Bulletin Perspectives SSF* (Service de Soutien à la Formation), Université de Sherbrooke. Disponible en <http://www.usherbrooke.ca/ssf>

DUCASSE, A. M. 2006. "Raters as scale makers an L2 Spanish speaking test: Using paired test discourse to develop a rating scale for communicative interaction", *Language Testing and Evaluation* 13, 1-22.

DUCASSE, A. M. 2008. *Interaction in paired oral proficiency assessment in Spanish*. Melbourne, The University of Melbourne.

DUCASSE, A. M. 2010. *Interaction in Paired Oral Proficiency Assessment in Spanish*. Frankfurt, Peter Lang.

DUCASSE, A. M., BROWN, A. 2009. "Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction", *Language Testing* 26/3: 423-443.

DUCHÊNE, F. 2007. "L'expression orale en interaction: entraînement et évaluation", *Actes du séminaire national: L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG*. Paris, Cité internationale universitaire de Paris, Formation continue, 95-97.

DUDEMAINE, C. 1998. "Un triángulo amoroso: español, subjuntivo, francés", *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: El español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 473-482.

DUPONT, H. *et al.* 2014. "Le nouveau profil TIC des étudiants du collégial: pour développer des habiletés essentielles", *Pédagogie collégiale*, 28/1: 8-16.

DUPONT, H. *et al.* 2015. "Intégrer les habiletés du profil TIC des étudiants du collégial dans un cours ou dans un programme d'études", *Pédagogie collégiale* 28/2: 16-25.

EGUILUZ PACHECO, J., EGUILUZ PACHECO, Á. 1998. "La evaluación del componente gramatical". *Carabela* 43: 109-125.

EGUILUZ PACHECO, J., EGUILUZ PACHECO, Á. 2004. "La evaluación de la comprensión lectora", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 1025-1041.

EGUILUZ, J., VEGA, C. 1992. "La evaluación: criterios para la evaluación de la expresión escrita y la expresión oral", DE MIGUEL, E. (ed.). *Relatorio del taller 10: Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y la educación de adultos*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 131-139.

EGUILUZ PACHECO, J. 2007. "Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba", *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 19-26.

EGYÜD, G., GLOVER, P. 2001. "Oral testing in pairs –a secondary school perspective", *ELT Journal* 55/1: 70-76.

ELLIOTT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Marata.

EQUIPO PRISMA. 2008a. *Prisma nivel inicial. Fusión A1+A2*. Madrid, Edinumen.

EQUIPO PRISMA. 2008b. *Prisma nivel intermedio. Fusión B1+B2*. Madrid, Edinumen.

ERES FERNÁNDEZ, G., RÁDIS BAPTISTA, L. 2010. *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid, Arco/Libros.

ESCOBAR, C., NUSSBAUM, L. 2002. "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?", *Didáctica del español como lengua extranjera: actas de Expolingua desde 1999 a 2001*. Madrid, Fundación Actilibre 37-51.

ESCOBAR SORIANO, Á. A. 2008. "Los conectores y operadores de refuerzo argumentativo, elementos que dan fuerza al discurso oral formal: el debate", *I Congreso de Educación. Los retos educativos de hoy para la Nicaragua del mañana*. UNAN-Managua, Facultad de Educación e Idiomas, 1-16.

ESCOBAR URMENETA, C. 2002. "Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras", *Mosaico* 8: 23-30.

ESPIÑEIRA CADERNO, S., CANEDA FUENTES, L. 1998. "El error y su corrección", *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 473-482.

ESPOSITO, F. 1993. *Pensar y aprender. Libro 1*. Laval, Qc, Editorial Los Mayas.

ESPOSITO, F. 1996. *Pensar y aprender. Libro 2*. Laval, Qc, Editorial Los Mayas.

- ESPOSITO, F. 2003. *Pensar y aprender. Libro 3*. Laval, Qc, Editorial Los Mayas.
- FELX, C. 1996. *L'examen oral. Un instrument de mesure des apprentissages*. Montreal, Université de Montréal.
- FERNÁNDEZ, S. 1989. "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", *Cable 4*: 30-35.
- FERNÁNDEZ, S. 1995. "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de ELE: tratamiento didáctico", *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León, Universidad de León, 147-154.
- FERNÁNDEZ, S. 2000. "Corrección de errores en la expresión oral", *Carabela 47*: 133-149.
- FERNÁNDEZ, S. 2007. "Evaluación de la competencia comunicativa, desarrollo curricular y MCER", *Actas del Segundo Congreso Internacional de FIAPE: Una lengua, muchas culturas*. Granada, Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ, S. 2011. "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER", *Suplementos marcoELE*, 1-63.
- FERNÁNDEZ DE MOYA, Z. 1997. "La evaluación en la enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 319-331.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. 1998. "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", *Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y Primer Congreso de ASELE: Español como lengua extranjera: aspectos generales*. Málaga, ASELE, 13-28.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. 2004. "Las estrategias de aprendizaje", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 411-433.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. 2002. *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid, Akal.
- FERRERO GARCÍA DE JALÓN, P. 2011. *Definición y análisis de parámetros lingüísticos cuantitativos para herramientas automáticas de evaluación aplicables al español como lengua extranjera*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- FIGUERAS, N. 2004. "Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral", *Carabela 55*: 63-84.
- FIGUERAS, N. 2007. "Les évolutions dans l'évaluation de l'oral", *Actes du séminaire national: L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Réflexions autour*

des nouvelles épreuves du baccalauréat STG. París, Cité internationale universitaire de París, Formation continue, 19-31.

FIGUERAS, N. 2015. "Buena práctica en evaluación de lenguas: principios y realidades", *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 33: 29-36.

FIGUERAS CASANOVAS, N., PUIG SOLER, F. 2013. *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

FOOT, M. C. 1999. "Relaxing in pairs", *ELT Journal* 53/1: 36-41.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. 2003. "Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva", *RILCE* 19/1: 61-85.

FUENTES ROGRÍGUEZ, C. 2005. "El diccionario de conectores y operadores del español", *Español actual* 83: 11-34.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. 2009. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid, Arco/Libros.

FUENTES, C. 2010. "Diccionario de conectores y operadores del español", *Revista Signos* 43/74: 533-538.

FULCHER, G. 1987. "Tests of oral performance: the need for data-based criteria", *ELT Journal*, 41/4: 287-291.

FULCHER, G. 1996a. "Testing tasks: issues in task design and the group oral", *Language Testing* 13/1: 23-51.

FULCHER, G. 1996b. "Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction", *Language Testing* 13/2: 208-238.

FULCHER, G. 2000. "The 'communicative' legacy in language testing", *System* 28: 483-497.

FULCHER, G., MÁRQUEZ REITER, R. 2003. "Task difficulty in speaking tests", *Language Testing* 20/3: 321-344.

GALÁN BOBADILLA, A. 1995. "Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula de español como lengua extranjera", *Actas del V Congreso Internacional de ASELE: El español como lengua extranjera: Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León, Universidad de León, 101-109.

GALACZI, E. D. 2008. "Peer-Peer Interaction in a Speaking Test: The Case of the *First Certificate in English* Examination", *Language Assessment Quarterly* 5/2: 89-119.

GARCÍA GARCÍA, M. 2005. "La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera", *Linred: Lingüística en la red*, 1-26.

- GARCÍA RAMOS, J. M. 1994. *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid, Síntesis.
- GARCÍA SANTA-CECILLA, Á. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*. Madrid, Edelsa.
- GARCÍA SANTA-CECILLA, Á. 2009. "La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización", I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico. Manila, LSA Printing Press, 17-38.
- GERMAIN, C. 1993a. *Évolution dans l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París, CLE international.
- GERMAIN, C. 1993b. *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, Centre Éducatif et Culturel.
- GIL-TORESANO BERGES, M. 2004. "La comprensión auditiva", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 899-915.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2008. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Ediciones Morata.
- GINGRAS, V. et al. 2010. "Les problèmes de comportement au collégial", *Pédagogie collégiale* 23/4: 4-9.
- GIOTEI (Grup d'Infermeria Orientat a Tècniques Educatives Innovadores). 2012. "Feedback profesor-alumno: ¿qué modalidad prefieren los estudiantes?", *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, 1-22.
- GIOVANNINI, A. et al. 1996a. *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa.
- GIOVANNINI, A. et al. 1996b. *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid, Edelsa.
- GIOVANNINI, A. et al. 1996c. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid, Edelsa.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, D. 1995-96. "El proceso comunicativo: una revisión", *CAUCE* 18-19: 787-815.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., 2004. "La subcompetencia léxico-semántica", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 491-510.
- GONZÁLEZ, C. L. 2009. *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas*. Granada, Port-Royal ediciones.

GONZÁLEZ ARGÜELLO, M. V. 2010. "El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias?", *PHONICA*, 6: 26-48.

GONZÁLEZ-SUCH, J. *et al.* 2013. "Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15/3: 1-20.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2003. *Politique d'évaluation des apprentissages. Être évalué pour mieux apprendre*. Bibliothèque nationale du Québec. Disponible en: <http://www.mels.gouv.qc.ca>

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 2012. *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages. Pour des évaluations justes et équitables*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec. Disponible en: <http://www.ceec.gouv.qc.ca>

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE. 2013. *Devis ministériel. Programme d'études préuniversitaires Arts, lettres et communication*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

GRÉAC (Groupe de recherche en évaluation des apprentissages au collégial). 2015. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. Montreal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

GREEN, A. 2013. "Washback in language assessment", *International Journal of English Studies* 13/2: 39-51.

GREEN, A. 2014. *Exploring Language Assessment and Testing. Language in Action*. Nueva York, Routledge.

GRUPO A.MA.DIS. 2006. "Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2", *III Coloquio internacional del Programa EDICE. Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Valencia, Universitat de Valencia, 711-729.

GUEVARA, A., CASTILLO, R. 2001. *Hasta los huesos*. Instituto Mexicano de Cinematografía. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=VR_hPPV8td8

GUILLÉN DÍAZ, C. *et al.* 2009. "Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales", *Porta Linguarum* 11: 9-32.

GUIMONT, G. 2009. "La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec: faits saillants", *Pédagogie collégiale* 22/3: 29-34.

HAMDAN, N. *et al.* 2013. "The flipped learning model: A White Paper Based on the Literature Review Titled a Review of Flipped Learning", *Flipped Learning Network*. Pearson, George Mason University, 1-16.

- HAYDEN, P. M. 1920. "Experience with Oral Examinations in Modern Languages", *Modern Language Journal* 5: 87-92.
- HE, L., DAI, Y. 2006. "A corpus-based investigation into the validity of the CET-SET group discussion", *Language Testing* 23/3: 370-401.
- HENDERSON, M., PHILLIPS, M. 2015. "Video-based feedback on student assessment: scarily personal", *Australasian Journal of Educational Technology* 31/1: 1-16.
- HEPPLESTONE, S. *et al.* 2012. "A role for technology in enhancing students' engagement with feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37/8: 963-973.
- HERNÁNDEZ, M., PICÓ, E. 2009. "La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía", *Monográficos marcoELE. Expolingua* 1993 8: 107-116.
- HIGUERAS, M. 2004. "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", *Carabela* 56: 5-25.
- HOLGADO LAGE, A. 2012. "El *Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de E/LE*: problemas específicos de los hablantes de otras lenguas románicas", *Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 124-132.
- HOLGADO LAGE, A. 2014. *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el 'Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera'*. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- HOLGADO LAGE, A., SERRANO REYES, P. 2011. "El texto coloquial en la clase de español L2/LE: explotación orientada a la enseñanza-aprendizaje de los marcadores conversacionales", *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca, Imprenta Kadmos, 427-438.
- HUBA, M. E., FREED, J. E. 2000. "Assessing Students' Ability to Think Critically and Solve Problems", *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting to Focus from Teaching to Learning*. San Francisco, Jossey-Bass, 201-232.
- HUGUES, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HUI-CHUAN, L. 1997. "El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 519-525.

- HUOT, A. 1999. "La composition des groupes coopératifs d'apprentissage et la résolution de problèmes", *Pédagogie collégiale* 12/4: 15-18.
- HYMES, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO CERVANTES. *DELE 2012*. Disponible en: <http://www.cervantes.es>
- INSTITUTO CERVANTES. *DELE 2014*. Disponible en: <http://diplomas.cervantes.es>
- INSTITUTO CERVANTES. *DELE 2016*. Disponible en: <http://dele.cervantes.es>
- INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es>
- INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- IONIS. 2013. "La génération Z: Qui est-elle?", *Ionismag: Le magazine de Ionis* 22, 36.
- IVOOX. 2015a. *Luz, Cámara, Podcast: series en serio*. Disponible en: <http://www.ivoox.com>
- IVOOX. 2015b. *Tereré Podcast. Episodio 9*. Disponible en: <http://www.ivoox.com>
- IVOOX. 2014. *La Sexta Nominada – Especial no4: los Oscar de 1993*. Disponible en: <http://www.ivoox.com>
- IWASHITA, N. 1999. "The validity of the paired interview format in oral performance assessment", *Melbourne Papers in Language Testing* 8: 51-66.
- IZQUIERDO GIL, M. C. 2004. "El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica", *Carabela* 56: 99-120.
- JAKOBSON, R. 1981. *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra.
- JACOBY, S., OCHS, E. 1995. "Co-Construction: An Introduction", *Research on Language and Social Interaction*, 28/3: 171-183.
- JONES, E. E., GERARD, H. B. 1967. *Foundations of Social Psychology*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- KARSENTI, T. 2003. "Plus captivantes qu'un tableau noir. L'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école", *Psychoscope* 8, 24-28.
- KIM, Y. 2006. "Exploring rater and task variability in second language oral performance assessment", *Language Testing and Evaluation* 13, 91-109.

- KOHONEN, V. 2000. "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", J. ARNOLD, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. 295-310.
- KORMOS, J. 1999. "Simulating conversations in oral proficiency assessment: a conversation analysis of role plays and non-scripted interviews in language exams", *Language Testing* 16/2: 163-188.
- KOZANITIS, A. 2005. "Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique", Montreal, Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique, 1-45.
- KOZANITIS, A. 2015a. *PPA6276 Gestion de classe au postsecondaire*. Recueil inédit. Département de Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.
- KOZANITIS, A. 2015b. "La rétroaction: outil d'information, de formation et de motivation", Montreal, Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique. Dans le cadre du cours *PPA6276 Gestion de classe au postsecondaire*. Département de Psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.
- KOZANITIS, A. 2015c. "La relation pédagogique au collégial. Une alliée capitale pour la création d'un climat propice à la motivation et à l'apprentissage", *Pédagogie collégiale* 28/4: 4-9.
- KRAMSCH, C. 1986. "From Language Proficiency to Interactional Competence", *The Modern Language Journal* 70, 366-372.
- KUMARAVADIVELU, B. 2012. "La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu", *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 14: 1-10.
- KUSHNER, S. 2002. *Personalizar la evaluación*. Madrid, Ediciones Morata.
- LADO, R. 1961. *Language Testing. The construct and Use of Foreign Language Tests. A Teacher's Book*. Londres, Longman.
- LA PLÁTICA OPTIMISTA. 2013. *Conversación sobre cine III*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-VoWNAaH71E>
- LAUZON, F. 2000. "Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions", *Pédagogie collégiale* 14/2: 34-40.
- LAZARATON, A., TAYLOR, L. 2007. "Qualitative Research Methods in Language Test Development and Validation", *Language Testing Reconsidered*. Ottawa, University of Ottawa Press.
- LEGAULT, J-P. 2001. *Gestion de classe et discipline. Une compétence à construire*. Outremont, Qc, Les éditions Logiques.

- LENGALIA. *Podcasts de Latinoamérica. Un viaje lingüístico y cultural*. Disponible en: <http://www.lengalia.com>
- LEVY-LEBOYER, C. 1997. *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- LINDER, C. et al. 1977. *Oral communication testing*. Skokie, National Textbook.
- LINSIN, M. 2014. "What Building Relationships With Students Really Means", *Smart Classroom Management*. Disponible en <http://www.smartclassroommanagement.com/>
- LISKI, E., PUNTANEN, S. 1983. "A study of the statistical foundations of group conversation tests in spoken English", *Language Learning* 33/2: 225-246.
- LISKIN-GASPARRO, J. E. 2006. "La evaluación de las destrezas orales: perspectivas norteamericanas", *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de la Rioja, 19-37.
- LITTLEWOOD, W. 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid, Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- LLORENTE ARCOCHA, M^a. T. 1996. *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca.
- LONG, M. H., CROOKES, G. 1992. "Three Approaches to Task-Bases Syllabus Design", *Tesol Quarterly* 26/1: 27-56.
- LÓPEZ MOYA, C. et al. 2015. "El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE", *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera* 20: 1-25.
- LÓPEZ OJEDA, E. 2006. "La evaluación de la expresión oral y auditiva del español como L2 en la enseñanza secundaria obligatoria", *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de la Rioja, 765-777.
- LÓPEZ SERENA, A., BORREGUERO ZULOAGA, M. 2010. "Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita". En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros, 415-495.
- LOUIS, R. 2008. "Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation", *Revue des sciences de l'éducation* 34/3: 753-768.
- LOUIS, R., BERNARD, H. 2004. *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Laval, Qc, Groupe Beauchemin.

- LOUREDA LAMAS, Ó., ACÍN VILLA, E. 2010. "Preámbulo: Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso en español". En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros, 7-59.
- LOWMAN, J. 1995. "What Constitutes Masterful Teaching", *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass, 1-37.
- LUOMA, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACIÀ SOLER, M., MANJABACAS TENDERO, G. 2013. "Una propuesta para las comunicaciones orales", *Actas de las XIX Jenui*. Castellón, Universidad de Castilla-La Mancha, 11-18.
- MARÍN, F. et al. 2005. *Nuevo Ven 3. Libro del profesor*. Madrid, Edelsa.
- MARÍN, F. et al. 2014a. *Vente 1. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.
- MARÍN, F. et al. 2014b. *Vente 2. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.
- MARÍN, F. et al. 2015. *Vente 3. Libro del alumno*. Madrid, Edelsa.
- MARÍN, V. I., SALINAS, J. 2015. "Percepciones del feedback en vídeo por parte de estudiantes de un posgrado de educación online", *XVIII Congreso Internacional EDUTECH 2015: Educación y Tecnología desde una visión Transformadora*. Riobamba, Ecuador, 1-15.
- MARSH, D. 2012. *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Nueva York, Cambridge University Press.
- MARTÍ SÁNCHEZ, M., FERNÁNDEZ GÓMIZ, S. 2013. *Los marcadores discursivos*. Madrid, Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. 2004. "La subcompetencia lingüística o gramatical", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 467-489.
- MARTÍN PERIS, E. (2007[1991]). "La didáctica de la comprensión auditiva", *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 5: 1-18.
- MARTÍN PERIS, E. 2010. "Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza", *Congreso de Valparaíso: La enseñanza del español como lengua segunda y extranjera*. Disponible en: <http://congresosdelalengua.es/valparaiso>
- MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N. 2013. *Gente hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., SANS BAULENAS, N. 2014. *Gente hoy 2. Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.

- MARTÍN PERIS, E. *et al.* 2015. *Gente hoy 3. Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A., 2009. "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo* 5: 54-70.
- MARTÍN SÁNCHEZ, T. 2007. "Autoevaluación de la conversación", *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, Universidad de Alicante, 407-413.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. 1998. *Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical*. En M. A. Martín Zorraquino, E. Montolio Durán, *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid, Arco/Libros, 19-53.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. 2010. "Los marcadores del discurso y su morfología". En Ó. Loureda Lamas y E. Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Arco/Libros, 93-181.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A., PORTOLÉS LÁZARO, J. 1999. "Los marcadores del discurso". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, capítulo 63: 4051-4213.
- MARTÍNEZ BATZÁN, A. 2008a. "Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua", *Monográficos marcoELE. Evaluación* 7: 52-69.
- MARTÍNEZ BATZÁN, A. 2008b. *La evaluación oral: una equivalencia entre las 'guidelines' de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada, Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BATZÁN, A. 2011. *La evaluación de las lenguas: garantías y limitaciones*. Granada, Mágina.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. 2000. "La investigación-acción en el aula", *Agenda Académica* 7/1: 27-39.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. 2008. "La interacción oral en la clase de ELE: algunas pistas para practicar el español oral de forma sistemática, progresiva y evaluable. Inventario de ideas", *XVII Encuentro Práctico de Profesores ELE*. Barcelona, International House Barcelona y Difusión, 1-15.
- MATEO ANDRÉS, J. 2000. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- MAURIS-DEMOURIoux, S. 2011. "Entretien avec Markus Brauer", *Millénaire* 3. Disponible en: <http://www.millenaire3.com>
- MAY, L. A. 2010. "Developping speaking assessment tasks to reflect the *social turn* in language testing", *TESOL* 5: 1-30.
- MAY, L. 2011. *Interaction in a Paired Speaking Test. The Rater's Perspective*. Frankfurt, Peter Lang.

- MCNAMARA, T. F. 1997. "Interaction in second language performance assessment: Whose performance?", *Applied Linguistics* 18/4: 443-466.
- MCNAMARA, T. *et al.* 2002. "Discourse and assessment", *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 221-242.
- MELÉNDEZ QUERO, C. 2010. "La construcción del discurso en la clase de español lengua extranjera: los marcadores de acuerdo", *XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca, Kadmos, 605-620.
- MELERO ABADÍA, P. 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- MELOCHE, F. 2006. "Prévenir pour mieux enseigner". Disponible en: <http://sdp.cmaisonneuve.qc.ca>
- MELOCHE, F. 2010. "La gestion de classe", *Bulletin de la communication collégiale*, 3. Disponible en: <http://www.cdc.qc.ca>
- MILANOVIC, M. 1994. "The Testing of Oral Interaction: A Research Perspective", *Language Research*, 30/3: 641-655.
- MILLER, G. A. 1956. "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information", *Psychological Review* 63, 81-97.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT 2007. *Programme de formation de l'école québécoise: Espagnol langue tierce*. Quebec, MESL. Disponible en: <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE 2011. "Fiche d'évaluation et de notation pour l'expression orale en LV1". Paris, MENJVA. Disponible en: <http://cache.media.education.gouv.fr>
- MIR, M. 2007. "La entrevista de competencia oral según las directrices de ACTFL (Consejo americano para la enseñanza de lenguas extranjeras)", *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, Universidad de Alicante, 636-641.
- MORROW, K. 1981. "Communicative language testing: revolution or evolution? ", J. C. ALDERSON, J. C., A. HUGHES, A. *Issues in Language Testing*. Londres, The British Council, 9-25.
- MORROW, K. 1984. "Testing Performance in Oral Interaction", *Initiatives in Communicative Language Testing. A Book of Readings*. Boston, Addison-Wesley, 203-209.
- MUÑOZ, A. P., ÁLVAREZ, M. E. 2010. "Washback of an oral assessment system in the EFL classroom", *Language Testing* 27/1: 1-17.

- NAULT, T., FIJALKOW, J. 1999. "La gestion de classe: d'hier à demain", *Revue des sciences de l'éducation* 25/3, 451-466.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. 2010a. "Introducción de los marcadores del discurso en los manuales del nivel B2 usados en Brasil", *marcoELE Revista de didáctica español como lengua extranjera* 10: 1-26.
- NOGUEIRA DA SILVA, A. M. 2010b. "La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 9: 1-15.
- NORMAND, L. 2013. "CLAAC: Les classes d'apprentissage actif", *Blogue de l'équipe de chercheurs sur les CLAAC*. Disponible en: <http://claac.org>
- NORTON, J. 2005. "The paired format in the Cambridge Speaking Tests", *ELT Journal* 59/4: 287-297.
- NOURINE ELAID, L. 2007. "La evaluación de la expresión oral en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 449-453.
- NOVAK, J. D., CAÑAS, A. J. 2006. "The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them", Florida Institute for Human and Machine Cognition. Disponible en: <http://www.cs.northwestern.edu>
- NUNAN, D. 1991. "Communicative Tasks and the Language Curriculum", *Tesol Quarterly* 25/2: 279-296.
- OBEIDALLAH, D. 2012. "¿Es posible vivir un día sin celular?". Disponible en: <http://cnnespanol.cnn.com/2012/09/27/un-dia-sin-celular/>
- OLLER, J. W. 1979. *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. Londres, Longman.
- ORTEGA OLIVARES, J. 1995. "Evaluación en el aula de español LE: algunas consideraciones generales", *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León, Universidad de León, 19-33.
- OTERO BRADO CRUZ, M. L. 2006. "La utilización del laboratorio de lenguas en la evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva con un enfoque comunicativo", *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño, Universidad de La Rioja, 863-869.
- PALMER, A. S. 1981. Measurements of Reliability and Validity of Two Picture-Description Tests of Oral communication, A. S. PALMER *et al.* (eds) *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, Teachers of English to Speakers of Other Languages, 127-139.

- PARRONDO, J. R. 2004a. "Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores", *Carabela* 55: 31-43.
- PARRONDO, J. R. 2004b. "Modelos, tipos y escalas de evaluación", *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL, 967-982.
- PASTOR VILLALBA, C. 2009. "La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE", *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 9: 1-27.
- PAVLOU, P. 1997. *Do different speech interactions in an oral proficiency test yield different kinds of language?* En A. Huhta, *Current developments and alternatives in language assessment: proceedings of LTRC 96*. Jyvaskyla, University of Jyvaskyla, 185-201.
- PELLETTIERI, J. *et al.* 2006. *Rumbos*. Boston, Thomson Higher Education.
- PERRENOUD, P. 1995a. "Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences", *Pédagogie Collégiale* 9/1: 20-24.
- PERRENOUD, P. 1995b. "Des savoirs aux compétences. Les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élèves", *Pédagogie Collégiale* 9/2: 6-10.
- PERRENOUD, P. 1999. "Construire des compétences. Est-ce tourner le dos aux savoirs?", *Pédagogie Collégiale* 12/3: 14-18.
- PILLEUX, M. 2001. "Competencia comunicativa y análisis del discurso", *Estudios filológicos* 36: 143-152.
- PINILLA GÓMEZ, R. 2000. "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE", *Carabela* 47: 53-67.
- PINILLA GÓMEZ, R. 2004a. "La expresión oral", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 879-897.
- PINILLA GÓMEZ, R. 2004b. "Las estrategias de comunicación", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 435-446.
- PINILLA GÓMEZ, R. 2010. "Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral", *Monográficos marcoELE. Expolingua* 2006 10: 97-104.
- PIZARRO, M. 2013. "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza", *Porta Linguarum* 19: 165-178.

POELLHUBER, B. *et al.* 2012. *Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30724 étudiants.* Disponible en: <http://www.sondagetic.org/cegeps>

POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (PIEA). Collège de Maisonneuve, 2013. Disponible en: <http://www.cmaisonneuve.qc.ca>

POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (PIEA). Collège Montmorency, 2011. Disponible en: <http://www.cmontmorency.qc.ca>

POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (PIEA). Collège Rosemont, 2010. Disponible en: <http://www.crosemont.qc.ca>

POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (PIEA). POLITIQUE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES (PIEA). Cégep du Vieux-Montréal, 2003. Disponible en: <http://www.cvm.qc.ca>

PORTOLÉS, J. 1993. "La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español", *Verba* 20: 141-170.

PORTOLÉS, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.

PRÉGENT, R. 1990. *La préparation d'un cours*. Montreal, École Polytechnique de Montréal.

PRÉGENT, R. *et al.* 2009. *Enseigner à l'université, dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montreal, Presses internationales Polytechnique.

PRIETO HERNÁNDEZ, J. M. *et al.* 2004. "La elaboración de una prueba de nivel: la reforma de los DELE", *Carabela* 55: 85-140.

PUIGDELLÍVOL, I. *et al.* 2012. "Rúbricas, más que un instrumento de evaluación". En E. Cano (ed.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 65-92.

RADIO3W.COM. 2013. *Abogados de delitos informáticos*. Disponible en: <http://ventanasalared.radio3w.com/abogados-de-delitos-informaticos/>

RADIO CENTRE-VILLE. 2015. *Comentario semanal*. Disponible en: <http://radiocentreville.com/wp/es/es608/>

RAFFALDINI, T. 1988. "The Use of Situation Tests as Measures of Communicative Ability", *Studies in Second Language Acquisition* 10/1: 197-210.

RATKOFF, F. 2007. "L'expression orale en continu: entraînement et évaluation", Actes du séminaire national: *L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG*. Paris, Cité internationale universitaire de Paris, Formation continue, 53-55.

REA-DICKINS. P., GERMAINE, K. 1992. *Evaluation*. Oxford, Oxford University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES). Disponible en: www.rae.es

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA). Disponible en: www.rae.es

REID, J. 2000. "La efectividad en el aula: problemas, política y pragmática", *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, 315-323.

RÉSEAU DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS TIC (REPTIC) 2015. "Profil TIC des étudiants du collégial". Disponible en: <http://www.reptic.qc.ca>

RIBAS MOLINE, R. 2004. *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid, Edelsa.

RIVERA GALICIA, C. 2007. "Evaluación de la competencia de producción oral dentro del Marco común europeo de referencia de las lenguas", *XVIII Congreso Internacional de ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 527-532.

RIZO GARCÍA, M. 2006. "La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica", *Anàlisi* 33: 45-62.

RIZO GARCÍA, M. 2007. "Interacción y comunicación en entornos comunicativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas", *Revista de Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação* 2007: 1-16.

ROBERGE, J. 2008. *Rendre plus efficace la correction des rédactions. Rapport de recherche PAREA*. Montreal, Cégep André Laurendeau.

ROBLES ÁVILA, S. 1997. "Análisis de errores: el caso de los comparativos y superlativos en español", *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE: El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 685-692.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. 1980. *Didáctica general. 1. Objetivos y evaluación*. Madrid, Cincel.

RODRÍGUEZ HIDALGO, C. 2013. "El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje", *Revista Educación* 37/1: 119-129.

RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. 2012. "La enseñanza de ELE desde el enfoque léxico: técnicas de integración de vocabulario y uso de mapas mentales", *Actas del III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*. Argel, Instituto Cervantes de Argel, 119-129.

- ROLAND, L. 2004. *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Quebec, Groupe Beauchemin.
- ROMAINVILLE, M. 2011. "Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 27/2: 2-8.
- ROMERA-IRUELA, M^a. J. 2011. "La investigación-acción en la formación del profesorado", *Revista Española de Documentación Científica* 34/4: 597-614.
- RTVE.ES. DE PELÍCULA. 2015. *Cesc Gay y Ricardo Darín nos presentan 'Truman'*. Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/audios/de-pelicula/>
- SACRISTÁN, J. G. et al. 2008. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid, Ediciones Morata.
- SAINT-JEAN, M. (coord.). 2001. "L'apprentissage actif. Comment des professeurs engagent leurs étudiants dans un apprentissage actif", *Bulletin CÉFES* (Centre d'Études et de Formation en Enseignement Supérieur) 4: 1-8.
- SAINT-PIERRE, L. 2007. "Enseigner au collégial aujourd'hui", *Pédagogie collégiale* 20/2: 5-12.
- SALLES, W., RIVERA, J. 2004. *Diarios de motocicleta*. Argentina, Estados Unidos, Chile y Perú. Filmfour, South Fork Pictures y Tu vas voir Production. 128 minutos.
- SALINAS, D. 2002. *Mañana examen*. Barcelona, Graó.
- SÁNCHEZ, A. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ GARCÍA, A. M. 1999. "El vídeo en la evaluación oral", *Actas del X Congreso Internacional de ASELE: Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 629-638.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. 2011. "Entre la fosilización y la evaluación: Viejos y nuevos aprovechamientos de los errores", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10: 81-97.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. et al. 2004a. *Carabela: La enseñanza de léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. et al. 2004b. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. 1993. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. 1995. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid, SGEL.

SÁNCHEZ-SAUS, M. 2010. "Reseña: Diccionario de conectores y operadores del español", *Revista Signos*, 43/74: 533-538.

SANS BAULENAS, N. *et al.* 2011. *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.

SANS BAULENAS, N. *et al.* 2013. *Bitácora 3. Libro del alumno*. Barcelona, Difusión.

SARACHO ARNÁIZ, M. 2007. "Evaluación de la competencia oral de nivel A1. Una experiencia de evaluación", *XVIII Congreso Internacional de ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 566-573.

SARMIENTO, R. 1998. "La gramática descriptiva en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Carabela: La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*. Madrid, SGEL, 33-42.

SAUSSURE, F. 1945. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.

SCALLON, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Qc, Éditions du Renouveau Pédagogique.

SCREENCAST-O-MATIC. Disponible en <https://screencast-o-matic.com>

SIELE (Servicio internacional de evaluación de la lengua española). 2016. *Guía para la realización del examen SIELE*. Madrid, Instituto Cervantes.

SHOHAMY, E. 1988. "A Proposed Framework for Testing the Oral Language of Second/Foreign Language Learners", *Studies in Second Language Acquisition* 10/1: 165-179.

SORESI, S. 2009. "Promoting Oral Proficiency Through In-Class Speaking Tests", *Insights on Teaching Speaking in TESOL*, 207-222.

SOUNDCLOUD. 2014. *Vino en podcast. Episodio 3*. Disponible en: <https://soundcloud.com>

SPENCE-BROWN, R. 2006. "An embedded problem: Issues in the use of a pedagogic task for assessment", *Language Testing and Evaluation* 13, 75-89.

SPICER-ESCALANTE, M. 2004. "El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EE UU", *Carabela* 55: 45-62.

SPOLSKY, B. 1990. "Oral examinations: an historical note", *Language Testing* 7/2: 158-173.

SPRINGER, C. 1999. "Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin?", *Cours de Maîtrise 2*. Disponible en: <http://www.ph-karlsruhe.de>

- SRAM (Service régional d'admission du montréal métropolitain). 2016. Disponible en: <https://sram.qc.ca>
- STEVENSON, D. K. 1985. "Authenticity, validity and a tea party", *Language Testing* 2: 41-47.
- ST-JEAN, M. 1994. *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur*. Montreal, Université de Montréal.
- SWAIN, M. 1984. "Large-Scale Communicative Language Testing: A Case Study", *Initiatives in Communicative Language Testing. A Book of Readings*. Boston, Addison-Wesley, 185-201.
- SWAIN, M. 2001. "Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores", *Language Testing* 18/3: 275-302.
- SWAN, M. 1985. "A Critical Look at the Communicative Approach", *ELT Journal* 39/1: 2-12.
- TAGLIANTE, C. 2007. "Exemples d'évaluations de compétences d'expression orale en Français langue étrangère (FLE)", *Actes du séminaire national: L'évaluation des compétences orales en langues vivantes. Réflexions autour des nouvelles épreuves du baccalauréat STG*. Paris, Cité internationale universitaire de Paris, Formation continue, 41-44.
- TARDIF, J. 1997. "La construction des connaissances. 1. Les consensus", *Pédagogie Collégiale* 11/2: 14-19.
- TARDIF, J. 1998. "La construction des connaissances. 2. Les pratiques pédagogiques", *Pédagogie Collégiale* 11/3: 4-9.
- TARDIF, J. 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Saint-Laurent, Qc, Chenelière Éducation.
- TAYLOR, L. 2000. "Investigating the paired speaking test format", *ResearchNotes* 2: 14-15.
- THÉBERGE, H. 2006. "Présentation de la Politique d'évaluation des apprentissages", *Clindoeilpedagogique.net*.
- TIBERIUS, R. G., TIPPING, J. 2000. "The Discussion-Leader: Fostering Student Learning in Groups", *Teaching alone, Teaching together. Transforming the Structure of Teams for Teaching*. San Francisco, Jossey-Bass, 108-130.
- TORSEDILLAS, M. I. 1993. "Conectores y operadores: una diferencia de dinámica argumentativa", *Revista de Filología Francesa* 3: 233-244.
- TSCHIRNER, E. 2013. "El Marco Común Europeo de Referencia en diálogo con el ACTFL: indicadores de competencia", *Verbum et lingua* 1: 25-34.

- UGHETTA GOUVERNEUR, G. 2007. "Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias", *XVIII Congreso Internacional de ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*. Alicante, Universidad de Alicante, 590-594.
- UNDERHILL, N. 1987. *Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VALDMAN, A. 1988. "Introduction", *Studies in Second Language Acquisition* 10/1: 121-128.
- VANDE CASTEELE, A. 2012. "Un análisis de los marcadores discursivos por hablantes no nativos del español", *XXIII Congreso Internacional de la ASELE. Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 882-891.
- VAN LIER, L. 1989. "Reeling, Writhing, Drawling, Stretching, and Fainting in Coils: Oral Proficiency Interviews as Conversation", *TESOL Quarterly* 23/3: 489-508.
- VÁZQUEZ, G. 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. 2000. *La destreza oral. Conversar, exponer, argumentar*. Madrid, Edelsa.
- VERNE. 2014. *El Hobbit: la batalla de los cinco ejércitos*. Disponible en: http://verne.elpais.com/verne/2014/12/23/articulo/1419323896_849009.html
- VÉZEAU, C., BOUFFARD, T. 2009. *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Disponible en: <http://www.cdc.qc.ca>
- VIDIELLA ANDREU, M. 2012. "El enfoque léxico en los manuales de ELE". *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 14: 1-85.
- WEAVER, W., SHANNON, C. E. 1975. *Théorie mathématique de la communication*. París, Retz-C.E.P.L.
- WEIR, C. J. 1988. "A survey of the history of the Certificate of Proficiency in English (CPE) in the twentieth century", *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination*. Cambridge, Cambridge University Press, 1-10.
- WEIR, C. J. 1981. "Reaction to the Morrow paper". En J. C. Alderson y A. Hugues, *Issues in Language Testing*. Londres, The British Council, 26-37.
- WEIR, C. J. 2005. "Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests", *Language Testing* 22/3: 281-300.

- WIGGINS, G. 1998. "Ensuring Authentic Performance", *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, Jossey-Bass, 21-42.
- WOOD, B. D. 1928. *New York Experiment with New-Type Modern Language Tests*, Nueva York, The Macmillan Company.
- YALDEN, J. 1983. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Nueva York, Pergamon.
- YAO, J. 2012. "Clasificación de los marcadores del discurso en chino mandarín", *Iniciación a la Investigación en Filología* 7: 5-20.
- YEH, A. 2009. "Practical Strategies for Assessing Students' Oral Speeches Through Vlogs", *Insights on Teaching Speaking in TESOL*, 191-205.
- YOUNG, R. F. 2002. "Discourse approaches to oral language assessment", *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 243-262.
- YOUNG, R. F. 2011. "Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing", E. HINKEL (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* 2. Nueva York, Routledge, 426-443.
- YOUNG, R., HE, A. W. 2001. *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*, Ámsterdam, John Benjamins.
- YOUNG, R., MILANOVIC, M. 1992. "Discourse Variation in Oral Proficiency Interviews", *Studies in Second Language Acquisition* 14/4: 1-34.
- ZANÓN, J. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

Anexo 1. Propuesta de un repertorio interaccional

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A1)

INICIO

SALUDAR

Hola, ¿qué tal?

CONCEDER LA PALABRA

Por favor
¿Quieres empezar?
Tú primero, por favor

DESARROLLO

ESCUCHAR

Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación

Sí / ¡Muy bien! / No

Demostrar tu interés en la conversación

Es (un poco, bastante, muy) importante / Es difícil / Es bonito / Es normal / Es interesante

HABLAR E INTERACTUAR

Expresar acuerdo y desacuerdo

Sí, es verdad / No, no es verdad / Sí, yo (a mí) también / No, yo (a mí) tampoco

Argumentar y dar tu opinión

Sí, pero... / No, porque... / Yo creo que...

Expresar escepticismo

No sé (sí)... / Depende

Expresar posibilidad

Quizá(s) / Es posible

FINAL

TERMINAR LA CONVERSACIÓN

Bueno, pues nada más

Bueno, pues eso

AGRADECER

Gracias por la conversación

Gracias por tu ayuda

Gracias a ti / No hay de qué

DESPEDIRSE

¡Hasta luego!

EXPRESIONES ÚTILES

PARA AÑADIR UNA IDEA

Y

También

Tampoco

PARA ESPECIFICAR

Por ejemplo

PARA ARGUMENTAR

Pero

PARA JUSTIFICAR

Porque

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A1)

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

COOPERAR

Pedir ayuda
¿Cómo se dice...? / ¿Qué significa...? / ¿Qué quiere decir...?
Pedir precisiones
¿Puedes repetir?

EVITAR LOS SILENCIOS

Un momento / Espera un minuto / No recuerdo cómo se dice...

CONTROLAR LA ATENCIÓN DE TU COLEGA

¿No? / ¿Eh?

INTERRUMPIR

Para interrumpir a tu colega
Sí, y... / Sí, pero... / No, porque... / Yo creo que... / Espera, un momento / Un minuto, por favor

LAS EXCUSAS

Disculpase
Perdón

SIMPLIFICAR Y PERSEVERAR

Para mantener la fluidez
Usar palabras generales y verbos frecuentes / Reformular la frase / Usar sinónimos / Autocorregirse

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A2)

INICIO

SALUDAR

Hola, ¿qué tal?

CONCEDER LA PALABRA

Por favor
¿Quieres empezar?
Tú primero, por favor
¿Puedo comenzar?

DESARROLLO

ESCUCHAR

Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación

Sí (No) / Claro / Exacto / ¡Muy bien! / Está bien / Vale

Demostrar tu interés en la conversación

¡Ajá! / ¡Ah sí! / ¡Qué bien! / ¡Perfecto! / ¡Qué bonito! / ¡Qué horror! / ¡Estupendo! / ¡(Es) increíble! / ¡Qué difícil!
/ ¡Qué interesante! / Es (un poco, bastante, muy) importante / Es difícil / Es bonito / Es normal / Es interesante

HABLAR E INTERACTUAR

Dar tu opinión

Yo creo que... / Para mí, ...

Expresar acuerdo y desacuerdo

(no) Es verdad / (no) Es cierto / Sí, yo (a mí) también / No, yo (a mí) tampoco

Argumentar

Sí, pero... / No, porque... / Yo creo que...

Expresar escepticismo

No sé (sí)... / Depende / Depende, ¿no?

Expresar posibilidad

Quizá(s) / Es posible / Puede ser

FINAL

TERMINAR LA CONVERSACIÓN

Bueno, pues nada más
Bueno, pues eso

AGRADECER

Gracias por la conversación
Gracias por tu ayuda
Gracias a ti / No hay de qué

DESPEDIRSE

¡Hasta luego!

EXPRESIONES ÚTILES

PARA AÑADIR UNA IDEA

Y
También
Tampoco

PARA ESPECIFICAR

Por ejemplo

PARA EXPRESAR LA CONSECUENCIA

Por eso
Entonces

PARA ARGUMENTAR

Pero

PARA JUSTIFICAR

Porque

PARA ORGANIZAR TUS IDEAS

Primero
Después
Luego
Por último

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A2)

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

COOPERAR

Pedir ayuda

¿Cómo se dice...? / ¿Qué significa...? / ¿Qué quiere decir...?

Pedir precisiones

¿Puedes repetir?

EVITAR LOS SILENCIOS

Un momento / Espera un minuto / No recuerdo cómo se dice... / No estoy seguro(a)...

CONTROLAR LA ATENCIÓN DE TU COLEGA

¿No? / ¿Eh? / ¿Verdad? / Mira* / Oye*

INTERRUMPIR

Para interrumpir a tu colega

Sí, pero... / Sí, y... / No, porque... / Yo creo que... / Espera, un momento / Un minuto, por favor

LAS EXCUSAS

Disculparse

Perdón / Perdona

SIMPLIFICAR Y PERSEVERAR

Para mantener la fluidez

Usar palabras generales y verbos frecuentes / Reformular la frase / Usar sinónimos / Autocorregirse

* Con usted se usa *Mire* y *Oiga*.

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B1)

INICIO

DESARROLLO

FINAL

SALUDAR

Hola, ¿qué tal?

PEDIR LA OPINIÓN DE TU COLEGA

¿Consideras que...?
 ¿Qué piensas de...?
 ¿Te parece que...?

CONCEDER LA PALABRA

Por favor
 ¿Quieres empezar?
 Tú primero, por favor
 ¿Puedo comenzar?

ESCUCHAR

Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación

Sí (No) / Claro / Exactamente / Exacto / ¡Muy bien! / Está bien / Así es / Vale

Demostrar tu interés en la conversación

Ajá / ¿Ah sí? / ¡Qué bien! / ¡Perfecto! / ¡Qué bonito! / ¡Qué horror! / ¡Estupendo! / ¡(Es) increíble! / ¡Qué pena! / ¡Qué lástima! / ¡Es impresionante! / ¡Es fantástico! / ¡Qué suerte! / ¡Genial! / ¡Qué difícil! / ¡Qué interesante! / Es (un poco, bastante, muy) importante / Es difícil / Es bonito / Es normal / Es interesante

HABLAR E INTERACTUAR

Dar tu opinión

Yo creo que... / Yo pienso que... / Para mí, ... / A mí me parece que... / En mi opinión, ...

Expresar acuerdo y desacuerdo

Pero es que... / Pues sí (no) / De hecho, ... / Sí, yo (a mí) también / No, yo (a mí) tampoco / (no) Es verdad / (no) Es cierto /

Argumentar

Sí, pero... / No, porque... / Yo creo que... / ...pero, al mismo tiempo... / Es cierto, pero... / ...pero, por otro lado... / ...pero, por otra parte,...

Expresar duda y escepticismo

No sé (si)... / Supongo que... / No estoy seguro(a) de que... / Depende, ¿no? / Me parece que... / ¿Tu crees? /

Expresar posibilidad

Quizá(s) / Es posible / Tal vez / Puede ser

TERMINAR LA ARGUMENTACIÓN

En fin / Finalmente / Pues de todas maneras (formas) / Para terminar

TERMINAR LA CONVERSACIÓN

Y nada... / Y bueno... / Bueno, pues nada (más)

AGRADECER

Gracias por la conversación / Gracias por tu ayuda / Me ha gustado la actividad / Gracias a ti / No hay de qué

DESPEDIRSE

¡Hasta luego!

EXPRESIONES ÚTILES

PARA AÑADIR UNA IDEA	PARA INSISTIR EN UNA IDEA	PARA EXPRESAR LA CONSECUENCIA	PARA JUSTIFICAR	PARA ARGUMENTAR	PARA CONTRASTAR TUS IDEAS	PARA REFORMULAR	PARA RESUMIR	PARA ORGANIZAR TUS IDEAS
Y También Además	Sobre todo Especialmente	Entonces Así que	Por eso Como Es que	Pero Aunque Sin embargo	Mientras que	Es decir	En fin Total	Primero En primer lugar Segundo En segundo lugar Finalmente

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B1)

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

COOPERAR

Pedir ayuda

¿Cómo se dice...? / ¿Qué significa...? / ¿Qué quiere decir...? / ¿Sabes cómo se dice...?

Ofrecer ayuda

¿Quieres decir (que)...? / ¿Estás diciendo que...? / ¿Estás buscando un verbo?

Pedir precisiones

No sé si entiendo bien, ¿qué quieres decir? / ¿Qué has dicho (dijiste)? / ¿Puedes repetir? / Repite por favor / A ver si te entiendo bien... / A ver si he entendido (entendí) bien...

EVITAR LOS SILENCIOS

Un momento / Espera un minuto / No recuerdo cómo se dice... / No estoy seguro(a)... / ¿Cómo te explicaría...?

CONTROLAR LA ATENCIÓN DE TU COLEGA

¿No? / ¿Verdad? / Mira* / Oye* / ¿De acuerdo? / ¿Sabes?

INTERRUMPIR

Sí, pero... / Sí, y... / No, porque... / Yo creo que... / Espera, un momento / Un minuto, por favor

LAS EXCUSAS

Disculpase

Perdón / Perdona

SIMPLIFICAR Y PERSEVERAR

Para mantener la fluidez

Usar palabras generales y verbos frecuentes / Reformular la frase / Usar sinónimos / Autocorregirse

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B2)

INICIO

DESARROLLO

FINAL

SALUDAR

Hola, ¿qué tal?

PEDIR LA OPINIÓN DE TU COLEGA

¿Consideras que...?
 ¿Estás de acuerdo con...?
 ¿Qué piensas de...?
 ¿Te parece que...?

CONCEDER LA PALABRA

Por favor
 ¿Quieres empezar?
 Tú primero, por favor
 ¿Puedo comenzar?

ESCUCHAR

Demostrar tu comprensión, aprobación y desaprobación

Sí (No) / Claro / Exactamente / Exacto / ¡Muy bien! / Así es / Ya / Correcto / Vale / Dale / Sale
 Demostrar tu interés en la conversación

Ajá / ¿Ah sí? / ¡Qué bien! / ¡Perfecto! / ¡Qué bonito! / ¡Qué horror! / ¡Estupendo! / ¡(Es) increíble! / ¡Qué pena! / ¡Qué lástima! / ¡Es impresionante! / ¡Es fantástico! / ¡Qué suerte! / ¡Genial! / ¡Qué difícil! / ¡Qué interesante! / Es (un poco, bastante, muy) importante / Es difícil / Es bonito / Es normal / Es interesante

HABLAR E INTERACTUAR

Dar tu opinión

Yo creo que... / Yo pienso que... / Para mí, ... / A mí me parece que... / En mi opinión, / Se debería / Está bien que

Expresar acuerdo y desacuerdo

Pero es que... / ¡Por supuesto! / Pues sí (no) / ¡Desde luego! / De hecho, ... / Sí, yo (a mí) también / No, yo (a mí) tampoco / (no) Es verdad / (no) Es cierto / ¡Claro que sí (no)!

Argumentar

Sí, pero... / No, porque... / Yo creo que... / ...pero, al mismo tiempo... / Es cierto, pero... / ...pero, por otro lado... / ...pero, por otra parte,...

Expresar duda

No sé (sí)... / Supongo que... / Me imagino que... / Yo diría que... / No estoy seguro(a) de que... / Me parece que... / Tengo la impresión de que...

Expresar escepticismo

No lo veo tan claro / ¿Tu crees? / Depende, ¿no?

Expresar posibilidad

Quizá(s) / Es posible / Tal vez / A lo mejor / Puede ser

TERMINAR LA ARGUMENTACIÓN

En fin / Finalmente / Pues de todas maneras (formas) / Por último / Total (que) / Para terminar

TERMINAR LA CONVERSACIÓN

Y nada... / Y bueno... / Bueno, pues nada (más)

AGRADECER

Gracias por la conversación / Gracias por tu ayuda / Me ha gustado la actividad / Gracias a ti / No hay de qué

DESPEDIRSE

¡Hasta luego!

EXPRESIONES ÚTILES

PARA AÑADIR UNA IDEA	PARA INSISTIR EN UNA IDEA	PARA EXPRESAR LA CONSECUENCIA	PARA JUSTIFICAR	PARA ARGUMENTAR	PARA CONTRASTAR TUS IDEAS	PARA REFORMULAR	PARA RESUMIR	PARA ORGANIZAR TUS IDEAS
Y También Incluso No solo... sino Además Ni... ni...	Sobre todo Especialmente Concretamente En especial	Entonces Así que De manera (modo) que...	Por eso Como Ya que Puesto que Es que	Pero Aunque Sin embargo A pesar de Pues yo	Mientras que	Es decir O sea Mejor dicho	En fin Total	Primero En primer lugar Segundo En segundo lugar Por otro lado Por otra parte Bueno Finalmente

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B2)

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

COOPERAR

Pedir ayuda

¿Cómo se dice...? / ¿Qué significa...? / ¿Qué quiere decir...? / ¿Sabes cómo se dice...?

Ofrecer ayuda

¿Quieres decir (que)...? / ¿Estás diciendo que...? / ¿Estás buscando un verbo?

Pedir precisiones

No sé si entiendo bien, ¿qué quieres decir? / ¿Qué has dicho (dijiste)? / ¿Puedes repetir? / Repite por favor / A ver si te entiendo bien... / A ver si he entendido (entendí) bien...

EVITAR LOS SILENCIOS

Un momento / Espera un minuto / No recuerdo cómo se dice... / No estoy seguro(a)... / ¿Cómo te explicaría...?

CONTROLAR LA ATENCIÓN DE TU COLEGA

¿No? / ¿Verdad? / Mira* / Oye* / ¿De acuerdo? / ¿Sabes? / ¿Ves? / ¿Entiendes?

INTERRUMPIR

Sí, pero... / Sí, y... / No, porque... / Yo creo que... / Espera, un momento / Un minuto, por favor

LAS EXCUSAS

Disculpase

Perdón / Perdona

SIMPLIFICAR Y PERSEVERAR

Para mantener la fluidez

Usar palabras generales y verbos frecuentes / Reformular la frase / Usar sinónimos / Autocorregirse

* Con usted y ustedes se usan *Mire(n)* y *Oiga(n)*.

Anexo 2. Selección del contenido del repertorio

	CASOS CREA	PAÍSES ⁹³	CASOS CORPES XXI	PAÍSES
PEDIR LA OPINIÓN DE TU COLEGA				
¿Qué piensas de...?	5	E	1	E
¿Te parece que...? ⁹⁴	4	E, V ⁹⁵	2	E
¿Consideras que...?	12	E, V, M, B	2	PE, M
¿Estás de acuerdo con...?	8	M, V, B, C, E	0	
DAR TU OPINIÓN				
En mi opinión	97	C, E, M, A, V, PR, CU	12	E, M, PN
Para mí	146	E, V, CU, M, C, PA, C, PE, A	125 94/100	E, M, PE, C, U, A, EC, CH, EU, N
(Yo) creo que...	997	E, V, A, M, PA, CH, B, CR, CU	1508	E, PE, M, A, V, PN, U, H, CH, C, PR, ES, CR, N, B, CU, EU, EC
A mí me parece que...	127	E, A, V, M, PE, C, CH, CU, B	158	E, A, M, C, H, PE, CU, U, V, EC, PN
Está bien que...	28	E, A, V, CH, PE	6	A, E, M, PE
Considero que...	350	A, V, CH, E, M, B, PA, PR, CR	9	A, PE, EU, U
Se debería...	33	E, A, M, CH, V, PA	13	E, PE, C, EC
La verdad	1471	E, V, M, A, CH, CU, PA, PE, C	288	E, PE, A/ H, CH, M, C, ES, PN, PR, EU/ CR, EC, N, U, B, V
La verdad es que	643	E, V, CH, M, A, PA, CU, PE, PR, CR	129	E, H, CH, PE, M, PR, A, C, CR, ES, PN
DEMOSTRAR TU COMPRENSIÓN Y APROBACIÓN				
Sí, claro	85	E, V, CR, M, PA, PE, PR	1371 89/100	E, A, M, PE, V, CH, C, PR, EC, PN, N, CR, ES, EU, CU, B, H, U
Sí, ya	136	E, V, PA, CR, CU, A, PE, M	3044 13/100	PE, N

⁹³ A (Argentina), B (Bolivia), C (Colombia), CH (Chile), CR (Costa Rica), CU (Cuba), E (España), EC (Ecuador), EU (Estados Unidos), H (Honduras), M (México), N (Nicaragua), PA (Paraguay), PE (Perú), PN (Panamá), PR (Puerto Rico), ES (El Salvador), U (Uruguay), V (Venezuela).

⁹⁴ Las casillas en verde indican que los MD aparecen en los libros de texto que hemos analizado en el apartado 5.

⁹⁵ Presentados por orden de importancia, según el porcentaje obtenido.

Exacto	211* *40/100	E, V, CU, A, M, CH, PA, B, C	111 97/100	
Exactamente	849	E, V, M, A, CH, CU, PA, CR, B	241	E, M, A, PE, PR, U, EC/ ES, PN, V, EU, B, C, CR, CU, H
Vale	15	E V	172 33/100	E
Es cierto	813	E, A, M, CH, V, B, PE, PA, C	164	E, PE, A, M, PN, CH, EU, B, C, N
Está bien	534	E, V, A, PA, CH, CU, M, PE, CR	80	E, A, PE, PR, M, C, EC, V, B, EU
Así es	328	M, E, V, PA, A, CH, PE, PR, B	166	M, P, E, EC, V, PN, A, CR, B, EU, H, N, CH, C, ES, PR
Correcto	87	V, E, A, CU, PE, M, CH, CR, PA	69 51/100	E, N, PN, M, PE, PR, C, EC, H, U, V, CR, EU
DEMOSTRAR TU INTERÉS EN LA CONVERSACIÓN				
¡Es increíble!	29	E, CU, V, CR, M, A, CH	17	E, C, PR, A, CH, ES, H, PE
¡Es fantástico!	10	E, PE, V, CH, C	5	E
Es interesante	16	E, V, A, CH, M, PA	13 31/100	A, E
¡Qué interesante!	6	B, C, CR, E, M, PE	2	V, M
¡Qué bien!	146	E, V, A, B, M, PE, U	35	E, EC, PE, CU, M, PR, A, C, EU, H, PN
¡Qué horror!	44	V, E, M, A, CR, PE	8	E, P
¡Qué pena!	27	E, M, PA	12	E, PE, EC, M, PR
¡Qué lástima!	12	E, V, CR, CU, M, A	3	E, PE
¡Qué suerte!	11	E	4	E, PE
¡Genial!	8	E	22	E, PE, A
¡Estupendo!	33	E, C, V, A CH, M, P	30	E, M, P
¡Perfecto!	126	E, V, A, M, CH, CR, PE, C, CU	90 30/100	E, PR, PE, M, A, C
EXPRESAR ACUERDO Y DESACUERDO				
Estoy de acuerdo con	125	E, CH, A, V, M, B, PA, PE, CR	164 82/100	E, M, PE, A, CH, C, N, V, EU, PR, CR, ES, H, PN, U
ARGUMENTAR				
Es cierto, pero	22	E, A, B, M, V, CU, PA	164	E, PE, A, M, PN, CH, EU, B, C, N
...pero, por otra parte	10	E, M, A, B, CU, PA	50	E, A, H, M, V, EC, PE
...pero, por otro lado	17	E, PA, A, M, V	52	E, PE, H, PA, A, M, CH, N, U, B
...pero al mismo tiempo	54	E, M, V, A, CH, PA, C, PR, PE	31	E, M, PE, A, CH, EC, ES, PA, U, V

En realidad	236	E, A, V, CH, CU, PE, M, B, PA	93	PE, E, A, U, V, CH, M, PN, CR, EU
EXPRESAR DUDA				
No estoy seguro de que	157	E, V, M, PA, A, CU, CH, CR, U	0	
Me parece que	127	E, A, V, M, PE, C, CH, CU, B	158	E, A, M, C, H, PE, CU, U, V, EC, PN
No sé si	922	E, V, M, PA, CU, A, CH, U, RR	136	E, M, PE, C, A, H, V, B, CH, CR, ES, N, PN
Me imagino que	226	E, V, CU, M, A, CH, CR, PE, B, PR	27	E, PE, A, ES, M, V
Supongo que	326	E, V, A, M, PA, CH, CU, B, PE	51	E, H, M, A, PE
Tengo la impresión de que	42	E, CH, A, M, CU, PA, V	5	E, PE
Yo diría que	213	E, V, CR, M, CU, A, PR, CH, PA	0	
EXPRESAR ESCEPTICISMO				
Bueno, depende	10	E, V, B	44	E, PE, CR, CU, H, M, PN, A, CH, C, ES, PR
Depende, (¿no?)	135	E, V, PA, M, PE, A, B, CH, CU, CR	0	
¿Tú crees?	117	E, V, CH, B, C	26	E, V, EU, M, N
No lo veo tan claro	162	E, V, M, PA, CU, A, CH, PE, PR	1	E
EXPRESAR POSIBILIDAD				
Es posible (que)	240	E, CH, M, A, CU, V, PA, CR, PE	73	E, V, H, PN, PE, C, M, CH, EU
Quizá(s)	1019	E, V, M, CU, A, CH, PR, PE, PA	107	E, PE, PN, CH, U, M, A, CU, EC, C, ES, N, PR
Tal vez	827	E, A, V, CU, M, CH, B, CR, PA	65	EU, H, N, PN, V
Puede ser	113	E, V, A, CU, PA, CR, B, M, CH	184 7/100	CR, N, PR
A lo mejor	197	E, V, A, M, PA, CH, CU	160	E, A, M, N, V, PE, PR, ES, H, PN
DEMOSTRAR QUE COMPARTES EL PUNTO DE VISTA DE TU COLEGA				
Sí, yo (a mí) también	124	E, V, A, M, CH, PE, CU, PR, B	40	E, PE, A, ES
No, yo (a mí) tampoco	48	E, V, CH, M, PR	16	E, A, PE
¡Claro que sí (no)!	98	E, V, M, PE, CH, A, B, C, CR, PA	33	E, M, V, CH, CR, PR, A, EC, PE
¡Por supuesto!	465	E, V, A, M, CH, PE, CR, PA, PR	192	E, PE, V, M, A, H, PN, CH, C, CR
¡Desde luego!	299	E, M, CU, A, CH, V, PA, B, C	150	E, M, PE, EC, A, C
Pues sí (no)	363	E, V, M, CR, C, CU, PA, PE	111	E, M, H, PE, C, EC, PR
Es verdad	204	E, V, CU, A, PR, M, CH, B, C	174	E, A, V, EU, PE, M, PR, CH
EXPRESAR UNA OPINIÓN DIFERENTE DE LA DE TU COLEGA				
Pues yo creo que	56	E, V, C	24	E, M, H, V
Pero es que	511	E /V, C, A, CH, CU, M, PE, CR	91	E, M, V, PR, C, A
De hecho	195	E, M, A, V, PR, CH, CU, PA, PE	86	E, M, CH, PR, PE, V, H, N, PN
TERMINAR LA ARGUMENTACIÓN				
Pues de todas maneras	191	E, A, V, CH, M, PA, CU, PE, C, CR	40	E, N, PE, A, M, V, CH, C, E, PR

Pues de todas formas	122	E, CU, A	30	E, M, A, H, PE
Pues de todos modos	90	A, E, M, CH, V, PA	4	E, U, CH
Finalmente	215	M, A, CH, E, CU, PE, V, B, PA, PR	80	E, PE, A, M, PN, CH, CR, H, U, B
Para terminar	30	A, E, CH, M, PE	22	E, PE, A, CH, C, PN, U
Por último	0		18	E, PE, M, PN
Total que	136	V, E, CH, C, PA, PE	5	E, U
En fin	308	E, V, M, CH, A, C, PA, PE, B	247	E, PE, M, A, CH, PN, V, C, CR, EC, N, U
TERMINAR LA CONVERSACIÓN				
Y nada	86	E, CU, A, V, CH, M	26	E, M, PR, C, PE, V
Y bueno	70	E, M	176	E, M, A, PE, CH, CU, EC, PN, B, C
Bueno, pues nada	59	E, M	0	
CONTROLAR LA ATENCIÓN DE TU COLEGA				
¿Entiendes?	40	E, V, CH	11	E, PR
¿Sabes?	242 19/100	E, V, PA, PE, B, CH, C, M	263 24/100	E, PR, M, A, PE, V, PN, C, EC, EU, U
¿Ves?	125	E, V, CR, PA, PE	81 35/100	E, M, V, CH, A, C, CR, EU, H, N
¿Sí?	1/100		?	
¿No?	?		15499 17/100	E, PE, M, A, V, PR, C, PN, CH, N, EC, U, EU, H, B, ES, CR, CU, PA
Mira	1509	E, V, CH, M, PE, PA, CU, C, B	340	E, PR, M, A, V, PN, PE, C, CH, E, EU
Oye	1077	E, V, M, CH, CU, C, PE, A	294	E, M, PR, PE, EC, EU, PN, A, CH, H, V, B, C
¿Verdad?	270	V, E, CR, PR, M, PA, A, B, CH	769 29/100	E, M, PE, A, CR, H, PR, C, H, ES, EU, N, PN, EC, CU, U, B
¿De acuerdo?	295	E, A, CH, M, PE, CU, V, B, PR	164 0/100	
PARA INTERRUMPIR A TU COLEGA				
Espera, un momento	23	E	2	E
LAS EXCUSAS				
Perdón	301	E, V, A, M, CH, PE, PA, C, PR	149	E, M, PE, A, PN, PR, V, N, U, C, E, B, CH, CR, CR, ES, EU, H
Perdona	96	E, CH, M, PR, V	65	E, C, A, N, PE, PR, V
PARA AÑADIR UNA IDEA				
Y	?		?	
También	1647	E, A, M, V, CH, CU, PA, PE, C	2345	E, PE, M, A, PN, C, V, EC, CH, CR

Además	1298	E, A, CH, M, V, CU, PA, PE, B	68	E, PE, A, V, M, C, PN, U, CH, EC
Incluso	2506	E, CU, M, CH, A, V, PA, PE, CR	280	E, PE, A, M, CH, V, CU, PN, H, B, N, U, EC, CR, EU
Ni... ni	107	E, C, PE, V, B, PR, A, CR, M	0	
No solo... sino también	1620	E, V, M, PA, A, CU, CH, PE, U	1	A
PARA INSISTIR EN UNA IDEA				
Sobre todo	2391	E, M, V, A, PA, CH, CU, PE, PR	329	E, PE, M, PN, CH, V, A, ES, N, EC
En especial	223	E, V, CH, M, A, CU, PE, U, PA	13	M, E, A, CH, ES, N
Especialmente	738	E, CH, M, A, CU, V, PA, B, C	78	E/ PE, A, H, CH, PR, B, C, CR /CU
Concretamente	386	E, A, M, CH, V, P, B, C, CR	0	
PARA EXPRESAR LA CONSECUENCIA				
Entonces	13164	V, E, PA, M, A CU, CH, CR PE	1180	E, M, PE, PN, C, PR, A, V, CH, N
Así que	909	V, E, A, PA, M, CU, CH, PE, PR	164	E, PR, A, PN, PE, CH, EC, V, C, M
De modo que	134	CH, CU, E, A, V, PA, B, C, M	21	E, M, PE, U, V
De manera que	269	V, E, CH, M, A, PA, PE, CU, CR	39	E, PE, B, M, V, PN, U, EC
PARA JUSTIFICAR				
Como	6/39	?	?	
Es que	466	E, V, PA, M, PE, CR, CU, A, B, PR	1643	E/ M, PE, V, PR, A, PN, C, CH, H
Ya que	1430	E, A, M, CH, V, CU, PA, PR, B	104	E, PE, A, PN, PR, C, ES, M, CH, CR
Puesto que	492	E, M, A, CU, V, CH, C, PA, PE	29	E, CH, C, EU, M, N, PE
Por eso	1819	E, V, M, CU, A, PA, CH, PE, B	322	E, A, PE /M, PR, C, CH, V, EU, N
PARA ARGUMENTAR				
Pero	32037	E, V/ M, A, CU, PA, CH, PE, B	4731	E, PE, M, A, V, C, PR, PN, CH, N
Sin embargo	1023	E, M, V, CU, A	170	E, PE, M, PN, EC, N, A, B, CR, ES
Aunque	2974	E, V, CU, A, M, CH, PA, PE, PR	315	E, M, PE, A, CH, V, CU, PN, EC, EU, N, PR, C, CR, ES, B
A pesar de	937	E, V, CU, A, M, CH, PA, C, PE	40	E, M, PE, A, CH, M, EU, N, PE, PN, U
Pues yo	445	E, V, M, PR, CR, PA, C	98	E, M, PR, H, V, CH, EC, EU, PE
PARA CONTRASTAR TUS IDEAS				
Mientras que	288	E, A, V, M, CH, PA, CU, PR, PE	56	E, CR, PN, PE, A, B, M, V, C, EC, PR
PARA REFORMULAR				
Es decir	2610	E, V, A, M, CH, CU, PA, B, C	638	E, A, PE, M, U, V, N, CH, B, EC, P, C, EU, CR
O sea	7621	E, V, PA, PE, CH, A, M, B, PR	754	E, M, PE, PR, A, CH, PN, V, EU, CU, N, C, EC, H, U, ES
Mejor dicho	183	E, V, A, PE, PA, C, CR, M, CU	20	E, EC, PE, C, N, PN, V

Digamos	2231	E, V, PA, CR, M, PE, A, CU, B	300	E, A, PE, N, M, U, PN, EC, CH, CU, B, EU, V
PARA RESUMIR				
En fin	308	E, V, M, CH, A, C, PA, PE, B	247	E, PE, M, A, CH, PN, V, C, CR, EC, N, U
Total	227	V, E, M, CH, CU, PA, PE, A, C	90 13/100	
PARA ORGANIZAR TUS IDEAS				
En primer lugar	373	A, CH, E, M, CU, PA, V, B, PE	60	E, PE, PN, CH, EC, A, CR, EU, H, M, N
Por un lado	61	E, A, M, V, PA, B, CH, CR, PR	37	E, PE, H, A, CH, PN, EC, M
En segundo lugar	178	A, CH, E, M, PR, PA, V, B, CU, PE	22	E, PE, CH, PN, V
Por otro lado	265	E, M, V, PA, CU, A, CH, B, C	52	E, PE, H, PN, A, M, CH, N, U, B
Por otra parte	212	E, A, M, V, CH, PA, B, CU, PE, PR	50	E, A, H, M, V, EC, PE
Finalmente	501	E, M, A, CH, CU, V, PA, PE, B	80	E, PE, A, M, PN, CH, CR, H, U, B, C, CU, EC, PR
Bueno	13755 100/100		?	
Primero	627 93/100	E, M, V, CH, A, CU, PA, PE, CR	344 20/100	E, A, M, PE, C, B, CH, V, U, H, PN, PR, EC, CR, ES, N
Segundo	432 67/100	M, E, CH, A, CU, V, CR, C, PA	206 10/100	E, PE, M, U, C, A, PN, CU, B, PR, V, CH, CR, H, EU, N

Anexo 3. Los marcadores discursivos en 36 conversaciones

Marcadores	Panels de discusión: 9 debates		Entrevistas en la radio (3)				Podcasts (24)																TOTAL						
	México (2)	Perú (7)	España	Argentina	Venezuela	Argentina	Argentina y España	Bolivia y España	Chile y España	Colombia y España	Costa Rica y España	Cuba y España	República Dominicana y España	Ecuador y España	El Salvador	España (2)	Guatemala y España	Honduras y España	México y España	Nicaragua y España	Panamá y España	Paraguay		Paraguay y España	Perú y España	Puerto Rico y España	El Salvador y España	Uruguay y España	Venezuela y España
Además	2	2		3			2					2				7	1				1	2					1	1	24
Al mismo tiempo																													0
A lo mejor							1	1	2		1						1	1	5	1								2	15
A pesar de	1	1									1																		3
Así que		3	1			1								1	1	3						2							12
Aunque	2	1										1			4			3					2						11
Bueno (iniciar turno)	1	26	1		4	4	3	1	4	1	2	4	2	2		3	4	2	3	2	4	4	2	5	3	1	4	1	93
Bueno (evitar silencios)	1	4									1					1	1		1						2		2	13	
Bueno (cambiar de tema)		3				1	2					1					1	1	3	4			3			1	1	21	
Bueno (para seguir)			2			1																						3	
Bueno (reformular)						1									2	1						1			2		2	1	10
Bueno (para precisar)							4	3	2	4	1	1	1			3	9	2					2	2	2	1	6	1	44
Bueno (conclusión)												1	1		1	1			3	1								6	
Bueno, pues			14		1						1			1	1												1	19	
Bueno, pues nada																												0	
Claro	5	21	3	1	1	6			5	2	1			8		1	1		5	1	4		3		6	3	1	78	
Claro que sí					2																	1						3	
Concretamente																												0	
¿Consideras que?																												0	
Considero que																												0	
Comprendo																												0	
(yo) Creo que	6	4		3		5	1	2	5	3	2	4		6	2		2	4		1		4	5		3	1	5	68	
¿De acuerdo?																												0	
De acuerdo					1																							1	
De acuerdo, pero																												0	
De hecho		1														1	2					3						7	
De manera que																												0	
De modo que																												0	
Depende	1										2	3		1	2		2				2							11	
Desde luego																												0	
De todas maneras			1																									1	
De todas formas																												0	
De todos modos																2				1								3	
En absoluto																												0	
En el fondo																												0	
En especial																												0	
En fin		1														2												3	
En mi opinión																1						1				1		3	
En primer lugar											1																	1	
En segundo lugar																												0	

Anexo 4. Cuestionario completado por los alumnos tras la realización de los exámenes orales

Título de la tesis:
La evaluación interaccional en la clase de ELE

Objetivos de la investigación:

Desarrollar la interacción oral en los cursos de español y facilitar la evaluación de esta competencia.

FORMULARIO DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO

1. ¿Podré utilizar tus exámenes orales para mi investigación? <input type="checkbox"/> sí <input type="checkbox"/> no	
➤ Tu nombre no aparecerá en mi trabajo.	
➤ Todos los datos serán confidenciales.	
➤ Si decides retirarte, no habrá ninguna consecuencia y destruiré tus datos. Solo tienes que escribirme: karinejette@hotmail.com	
➤ No dudes en escribirme si tienes preguntas relativas al proyecto.	
Firma del participante: _____	Fecha: _____
Apellido y nombre: _____	
Firma del investigador: 	Fecha: _____
Apellido y nombre: Jetté Karine	

Si aceptas participar en el proyecto, ¿podrías completar este pequeño cuestionario?

2. De manera general, ¿te gusta realizar exámenes orales? ¿Por qué?

3. ¿Dirías que tienes una personalidad tímida o más bien extrovertida en los cursos de español?

4. ¿Crees que es importante aprender a conversar de manera espontánea en los cursos de español y deberíamos evaluar más esta competencia entre los alumnos?

5. ¿Eran realmente útiles las *expresiones útiles para conversar en español* que hemos estudiado?

6. ¿Por qué has preferido participar en la conversación improvisada y no exponer una presentación oral delante de tus colegas?

7. He diseñado los pequeños *quizzes* orales grabados con el celular para que los alumnos se sientan más cómodos a la hora de conversar en español. De modo general, ¿te ha parecido agradable la experiencia y crees que ha sido útil?

8. ¿Has preferido la corrección en papel o la corrección vocal? ¿Por qué?

9. ¿Cómo evalúas tus progresos en el plano de la interacción oral en español esta sesión?

10. ¿Tendrías alguna sugerencia para mejorar la evaluación de la interacción oral en los cursos de español?

¡Mil gracias por tu participación! ☺

Anexo 5. Compilación de los resultados tras la grabación de las conversaciones alumno-alumno

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A1						
Quiz oral 1 – nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Presentarse y conocerse	8 réplicas	
1. Anth-BilH-MarH-A1-Q1	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (10)	Insuficiente (6)	alcanzado	conseguidas	
2. DapM-KimM-A1-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (8)	Satisfactoria (1)	alcanzado	conseguidas	
3. EliM-MarH-A1-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (12)	Insuficiente (6)	alcanzado	conseguidas	
4. FanM-IsaM-A1-Q1	Satisfactoria (1)	Suficiente (3)	Insuficiente (5)	alcanzado	conseguidas	
5. DarM-JosM-A1-Q1	Insuficiente (6)	Suficiente (3)	Insuficiente (5)	no alcanzado	conseguidas	
6. MeaM-DavH-A1-Q1	Suficiente (3)	Satisfactoria (5)	Satisfactoria (2)	alcanzado	conseguidas	
7. RebM-RosM-A1-Q1	Insuficiente (6)	Insuficiente (2)	Satisfactoria (2)	no alcanzado	conseguidas	
8. JenM-ValM-A1-Q1	Insuficiente (5)	Satisfactoria (13)	Suficiente (4)	alcanzado	conseguidas	
9. LauM-MarM-A1-Q1	Suficiente (3)	Satisfactoria (7)	Suficiente (3)	alcanzado	conseguidas	
10. MarM-NadM-NicH-A1-Q1	Insuficiente (5)	Satisfactoria (6)	Satisfactoria (1)	no alcanzado	conseguidas	
11. AleM-MauM-A1-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (10)	Insuficiente (7)	alcanzado	conseguidas	
12. SarM-YasM-A1-Q1	Insuficiente (5)	Suficiente (3)	Satisfactoria (2)	no alcanzado	conseguidas	
13. KarM-LorM-MarM-A1-Q1	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (5)	Insuficiente (7)	alcanzado	conseguidas	
14. DavM-MarM-MarH-A1-Q1	Suficiente (3)	Satisfactoria (5)	Satisfactoria (2)	alcanzado	conseguidas	
15. KimM-NatM-A1-Q1	Insuficiente (5)	Insuficiente (1)	Suficiente (3)	no alcanzado	no conseguidas	
16. VanM-SamH-A1-Q1	Insuficiente (6)	Insuficiente (2)	Insuficiente (5)	no alcanzado	conseguidas	
17. SarM-SarM-RiaH-A1-Q1	Insuficiente (6)	Suficiente (3)	Satisfactoria (2)	no alcanzado	conseguidas	
18. CorM-StaM-A1-Q1	Insuficiente (5)	Satisfactoria (7)	Insuficiente (5)	no alcanzado	conseguidas	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A1						
Examen oral secuenciado 1 – nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Presentarse y conocerse	8 réplicas	
1. RosM-BilH-A1-E1	Satisfactoria (1)	Insuficiente (0)	-	alcanzado	conseguidas	
2. AmeM-SidM-A1-E1	Satisfactoria (1)	Suficiente (3)	Satisfactoria (0)	alcanzado	conseguidas	
3. AmeM-MarH-A1-E1	Satisfactoria (0)	Suficiente (4)	Satisfactoria (0)	alcanzado	conseguidas	
4. GabM-MarH-A1-E1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (5)	Satisfactoria (0)	alcanzado	conseguidas	
5. EliM-IsaM-JosM-A1-E1	Satisfactoria (2)	Suficiente (3)	Suficiente (3)	alcanzado	conseguidas	
6. StaM-SamH-A1-E1	Satisfactoria (1)	Suficiente (4)	Suficiente (4)	alcanzado	conseguidas	
Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2						
Quiz oral 1 – nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Describir sus gustos	15 réplicas	
1. MarM-MarIM-A2-Q1	Suficiente (4)	Satisfactoria (6)	Insuficiente (5)	no alcanzado	conseguidas	
2. JosM-OumM-A2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (17)	Suficiente (3)	alcanzado	conseguidas	
3. KatM-VicM-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (12)	Suficiente (3)	alcanzado	conseguidas	
Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2						
Quiz oral 1 – nivel universitario						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Presentarse y conocerse		
1. AlyM-AnnM-A2-Q1	Suficiente (4)	Satisfactoria (9)	Satisfactoria (2)	alcanzado		
2. AnnM-HanH-A2-Q1	Insuficiente (5)	Satisfactoria (6)	Satisfactoria (2)	alcanzado		
3. CanM-AraH-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (15)	Suficiente (4)	alcanzado		
4. CamM-ValM-A2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (16)	Suficiente (3)	alcanzado		
5. ImaM-NadM-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (11)	Satisfactoria (2)	alcanzado		
6. JadH-RonH-A2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (14)	Suficiente (4)	alcanzado		
7. JasH-JonH-A2-Q1	Insuficiente (5)	Satisfactoria (9)	Suficiente (4)	alcanzado		
8. NoeM-KasH-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (15)	Suficiente (3)	alcanzado		
9. KimM-GabH-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (7)	Suficiente (4)	alcanzado		
10. MarM-MarM-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (10)	Insuficiente (8)	alcanzado		
11. RacM-MarH-A2-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (11)	Insuficiente (8)	alcanzado		

12. NicM-SarM-A2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (9)	Satisfactoria (1) (in)	alcanzado	
13. MyrM-JonH-VinH-A2-Q1	Insuficiente (5)	Satisfactoria (6)	Insuficiente (6) (in)	no alcanzado	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2					
Quiz oral 2 – nivel universitario					
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos	Interacción Problemática
		Presencia	Eficacia	Describir actividades actuales, pasadas y futuras	
1. ImaM-MyrM-A2-Q2	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (11)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
2. CanM-JadM-A2-Q2	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (8)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
3. AraH-MarH-A2-Q2	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (18)	Satisfactoria (0)	alcanzados	
4. MarM-PhiH-A2-Q2	Suficiente (4)	Satisfactoria (7)	Insuficiente (5)	alcanzados	
5. NadM-RacM-A2-Q2	Suficiente (2)	Satisfactoria (10)	Insuficiente (6)	alcanzados	

YA TRABAJARON JUNTOS ⇓

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2					
Quiz oral 2 – nivel universitario					
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos	Interacción Problemática
		Presencia	Eficacia	Presentarse y conocerse	
6. AlyM-AnnM-A2-Q2	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (8)	Suficiente (3)	alcanzados	
7. AnnM-HanH-A2-Q2	Suficiente (3)	Suficiente (4)	Satisfactoria (0)	alcanzados	
8. CamM-ValM-A2-Q2	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (11)	Insuficiente (5)	alcanzados	
9. JadH-RonH-A2-Q2	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (11)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
10. JasH-JonH-A2-Q2	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (12)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
11. NoeM-KasH-A2-Q2	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (15)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
12. KimM-GabH-VinH-A2-Q2	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (10)	Suficiente (3)	alcanzados	
13. MarM-MarM-A2-Q2	Suficiente (3)	Suficiente (3)	Suficiente (4)	alcanzados	
14. NicM-SarM-A2-Q2	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (8)	Suficiente (4)	alcanzados	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2					
Quiz oral 3 – nivel universitario					
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos	Interacción Problemática
		Presencia	Eficacia	Describir sus gustos e intereses	
1. AlyM-JasH-A2-Q3	Suficiente (3)	Satisfactoria (7)	Suficiente (4)	alcanzados	
2. NicM-AraH-A2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (14)	Insuficiente (5)	alcanzados	
3. AnnM-GacH-A2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (15)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
4. InaM-MarH-A2-Q3	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (16)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
5. SarM-VinH-A2-Q3	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (8)	Suficiente (3)	alcanzados	
6. MarM-VicH-A2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (20)	Suficiente (4)	alcanzados	

YA TRABAJARON JUNTOS ↓

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2					
Quiz oral 3 – nivel universitario					
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos	Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Describir sus gustos e intereses	
7. CamM-ValM-A2-Q3	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (22)	Suficiente (4)	alcanzados	
8. JadH-RonH-A2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (14)	Insuficiente (5)	alcanzados	
9. CanM-JadM-A2-Q3	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (7)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
10. NoeM-KasM-A2-Q3	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (20)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
11. MarM-MarM-A2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (9)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
12. NadM-RacM-A2-Q3	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (7)	Insuficiente (7)	alcanzados	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2					
Examen oral secuenciado – nivel universitario					
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos	Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Conocerse y descubrir puntos comunes o diferencias	
1. AnnM-VicH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (9)	Suficiente (4)	alcanzados	
2. AnnM-CamM-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (8)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
3. ImaM-JonH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (10)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
4. CanM-KimM-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (8)	Insuficiente (5)	alcanzados	
5. MarM-HanH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (13)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
6. MarM-MarM-A2-E	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (7)	Satisfactoria (1)	alcanzados	
7. MarH-RonH-A2-E	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (10)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
8. RacM-GabH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (10)	Suficiente (3)	alcanzados	
9. AlyM-KasH-A2-E	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (8)	Satisfactoria (2)	alcanzados	
10. NoeM-PhiH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (8)	Suficiente (3)	alcanzados	
11. ValM-JadH-A2-E	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (12)	Satisfactoria (0)	alcanzados	
12. MyrM-JasH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (7)	Satisfactoria (2)	alcanzados	

YA TRABAJARON JUNTOS ↓

Análisis de conversaciones alumno-alumno – A2					
Examen oral secuenciado – nivel universitario					
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos	Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Conocerse y descubrir puntos comunes o diferencias	
13. SarM-MarH-A2-E	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (12)	Satisfactoria (1) (in)	alcanzados	
14. NicM-AraH-A2-E	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (6)	Suficiente (3)	alcanzados	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B1						
Quiz oral 1 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Presentarse y conocerse	20 réplicas	
1. DijM-SopM-B1-Q1		Satisfactoria (7)	Insuficiente (6) (fr)	no alcanzados	no conseguidas	paralela
2. AnnM-MarM-B1-Q1	Suficiente (3)	Satisfactoria (9)	Satisfactoria (1)	alcanzados	no conseguidas	
3. MerM-SteM-B1-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (10)	Suficiente (3)	alcanzados	conseguidas	
4. AniM-ValM-B1-Q1	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (9)	Suficiente (3)	alcanzados	conseguidas	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B1						
Quiz oral 1 – Nivel universitario						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Presentarse y conocerse		
1. FedM-OsiH-B1-Q1	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (11)	Insuficiente (6)	alcanzados		

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B1						
Quiz oral 2 – Nivel universitario						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Expresar sus opiniones y justificarlas		
1. CatM-NadM-B1-Q2	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (9)	Insuficiente (5)	alcanzados		
2. MyrM-VerM-OsiH-B1-Q2	Insuficiente (5)	Satisfactoria (14)	Suficiente (2)	alcanzados		

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Quiz oral 1 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Expresar sus opiniones y justificarlas	20 réplicas	
1. GuiH-MatH-B2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (11)	Satisfactoria (1)	alcanzados	conseguidas	
2. CecM-ChlM-MarM-B2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (12)	Suficiente (3)	alcanzados	conseguidas	
3. ClaM-JacM-MarM-B2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (14)	Satisfactoria (1)	alcanzados	conseguidas	
4. LauM-NawM-NurM-B2-Q1	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (11)	Suficiente (2)	alcanzados	conseguidas	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Quiz oral 2 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Expresar sus opiniones y justificarlas	20 réplicas	
1. ChlM-IveM-GuiH-B2-Q2	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (16)	Satisfactoria (1)	alcanzados	conseguidas	
2. CecM-ClaM-JacM-MarM-B2-Q2	Insuficiente (5)	Satisfactoria (11)	Satisfactoria (0)	no alcanzados	no conseguidas	
3. EstM-MarM-MonM-B2-Q2	Insuficiente (5)	Satisfactoria (14)	Satisfactoria (0)	no alcanzados	no conseguidas	
4. LauM-NawM-NurM-B2-Q2	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (9)	Satisfactoria (2)	alcanzados	no conseguidas	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Quiz oral 3 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Defender sus opiniones y argumentar	20 réplicas	
1. ChlM-LauM-B2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (20)	Satisfactoria (1)	alcanzados	conseguidas	
2. CecM-NawM-B2-Q3	Satisfactoria (2)	Satisfactoria (9)	Suficiente (3)	alcanzados	conseguidas	

YA TRABAJARON JUNTOS ⇓

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Quiz oral 3 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Defender sus opiniones y argumentar	20 réplicas	
3. ClaM-MarM-NurM-B2-Q3	Satisfactoria (0)	Satisfactoria (10)	Satisfactoria (1)	alcanzados	conseguidas	
4. GuiH-MatH-B2-Q3	Satisfactoria (1)	Satisfactoria (11)	Satisfactoria (1)	alcanzados	conseguidas	
5. MarM-MonM-LeoH-B2-Q3	Suficiente (3)	Satisfactoria (24)	Insuficiente (5)	alcanzados	no conseguidas	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Examen oral secuenciado 1 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Expresar sus opiniones y justificarlas	20 réplicas	
1. NawM-LeoH-B2-E1	suficiente (4)	suficiente (6)	satisfactoria (1)	no alcanzados	no conseguidas	
2. CecM-MonM-B2-E1	suficiente (4)	suficiente (5)	satisfactoria (1)	alcanzados	no conseguidas	

YA TRABAJARON JUNTOS ⇓

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Examen oral secuenciado 1 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Expresar sus opiniones y justificarlas	20 réplicas	
3. ChIM-GuiH-B2-E1	suficiente (3)	satisfactoria (13)	insuficiente (4)	no alcanzados	no conseguidas	
4. ClaM-MarM-B2-E1	satisfactoria (0)	satisfactoria (18)	satisfactoria (0)	alcanzados	conseguidas	

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Examen oral secuenciado 2 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Defender sus opiniones y argumentar	20 réplicas	
1. CecM-LauM-B2-E2	satisfactoria (2)	satisfactoria (10)	suficiente (2)	alcanzados	no conseguidas	

YA TRABAJARON JUNTOS ↓

Análisis de conversaciones alumno-alumno – B2						
Examen oral secuenciado 2 – Nivel colegial						
Estudiantes	Interacción colaborativa	MD		Objetivos comunicativos		Interacción problemática
		Presencia	Eficacia	Defender sus opiniones y argumentar	20 réplicas	
2. ClaM-MarM-MatH-B2-E2	satisfactoria (2)	satisfactoria (15)	satisfactoria (1)	alcanzados	no conseguidas	
3. ChIM-NawM-GuiH-B2-E2	satisfactoria (2)	satisfactoria (12)	insuficiente (4)	alcanzados	no conseguidas	

Anexo 6. Resultados obtenidos tras la grabación de las conversaciones alumno-alumno

Nivel A1 18 EQUIPOS EN TOTAL

INTERACCIONES COLABORATIVAS

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	3	+5	9
1	3	4			
2	2				
total	6/18 (33 %)	Total	3/18 (17 %)	total	9/18 (50 %)
50 %				50 %	

Examen oral secuenciado 2

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3		+5	
1	1	4		6	
2	1			7	
total	3/3 (100 %)	Total	0/3 (0 %)	total	0/3 (0 %)
100 %				0 %	

Examen oral secuenciado 2 (ya se conocían)

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	2	3	1	+5	2
1	2	4	2		
2	2				
total	6/11 (55 %)	Total	3/11 (27 %)	total	2/11 (18 %)
82 %				18 %	

RESULTADOS: INTERACCIÓN COLABORATIVA

quiz oral 1	examen oral secuenciado 2
9/18 (50 %)	3/3 (100 %)

SI YA SE CONOCÍAN

examen oral secuenciado 2
9/11 (82 %)

MD: PRESENCIA

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5	3	3	4	0	
6	1	4		1	1
7	2			2	2
8	1	total	4/18 (22 %)	total	3/18 (17 %)
9					

10	2
11	
12	1
13	1
Total	11/18 (61 %)
83 %	
17 %	

Examen oral secuenciado 2

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3	1	0	
6	1	4		1	
7				2	1
8		total	1/3 (33 %)	total	1/3 (33 %)
Total	1/3 (33 %)				
67 %				33 %	

Examen oral secuenciado 2: Ya se conocían

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5	1	3	1	0	
6	2	4	1	1	1
7	1			2	3
8		total	2/11 (18 %)	total	4/11 (36 %)
9	1				
Total	5/11 (46 %)				
64 %				36 %	

RESULTADOS: MD PRESENCIA

quiz oral 1	examen oral secuenciado 2
15/18 (83 %)	2/3 (67 %)

SI YA SE CONOCÍAN

examen oral secuenciado
7/11 (64 %)

MD: EFICACIA

Quiz oral 1

satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3	2	5+	8
1	2	4	1		
2	5	total	3/18 (17 %)	total	8/18 (44 %)
total	7/18 (39 %)				
56 %				44 %	

Examen oral secuenciado 2

satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3	1	5+	

1	2	4			
2		total	1/3 (33 %)	total	0/3 (0 %)
total	2/3 (67 %)				
100 %				0 %	

Examen oral secuenciado 2: ya se conocían

satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	2	3	1	5+	
1	6	4			
2	2	total	1/11 (9 %)	total	0/11 (0 %)
total	10/11 (91 %)				
100 %				0 %	

RESULTADOS: MD EFICACIA

<i>quiz</i> oral 1	examen oral secuenciado 2
10/18 (56 %)	3/3 (100 %)

SI YA SE CONOCÍAN

examen oral secuenciado
11/11 (100 %)

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Quiz oral 1

alcanzados	no alcanzados
10/18 (56 %)	8/18 (44 %)

Examen oral secuenciado 2

alcanzados	no alcanzados
3/3 (100 %)	0/3 (0 %)

Examen oral secuenciado 2 (ya se conocían)

alcanzados	no alcanzados
10/11 (91 %)	1/11 (9 %)

RESULTADOS: OBJETIVOS COMUNICATIVOS

<i>quiz</i> oral 1	examen oral secuenciado 2
10/18 (56 %)	3/3 (100 %)

SI YA SE CONOCÍAN

examen oral secuenciado
10/11 (91 %)

RÉPLICAS EXIGIDAS

Quiz oral 1

conseguidas	no conseguidas
17/18 (95 %)	1/18 (5 %)

Examen oral secuenciado 2

conseguidas	no conseguidas
3/3 (100 %)	0/3 (0 %)

Examen oral secuenciado 2 (ya se conocían)

Conseguidas	no conseguidas
8/11 (73 %)	3/11 (27 %)

RESULTADOS: RÉPLICAS EXIGIDAS

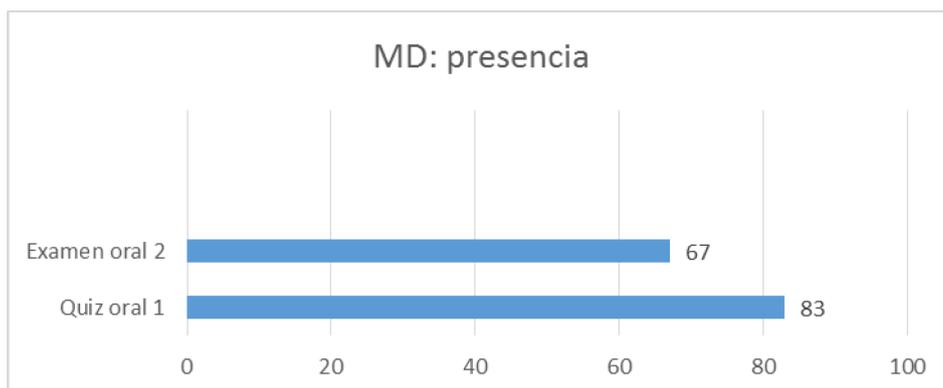
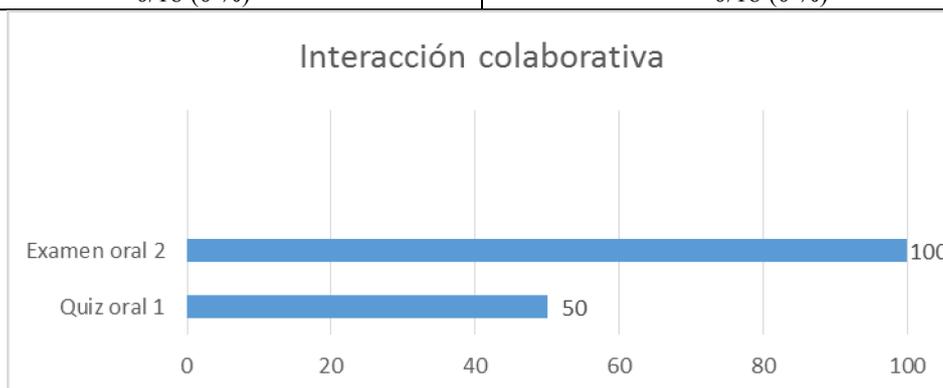
quiz oral 1	examen oral secuenciado 2
17/18 (95 %)	3/3 (100 %)

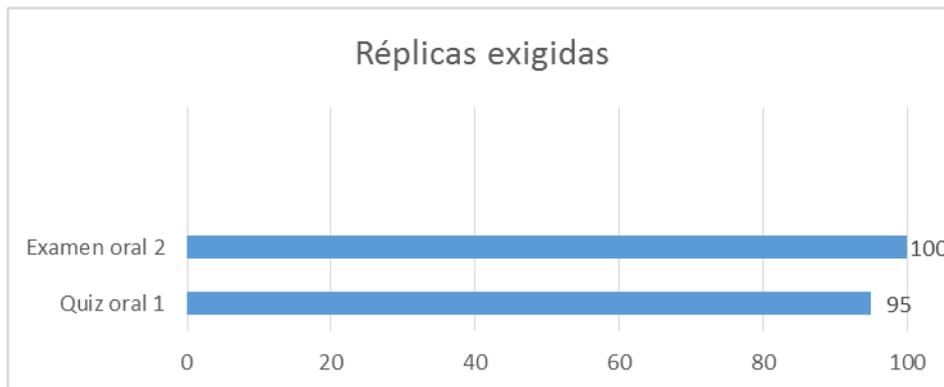
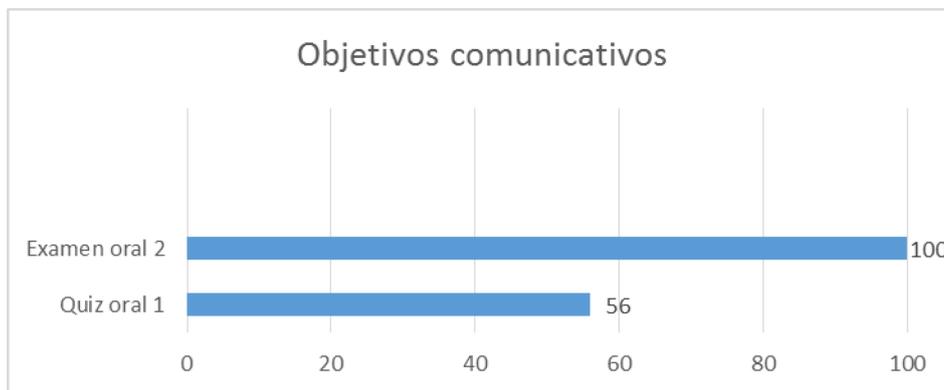
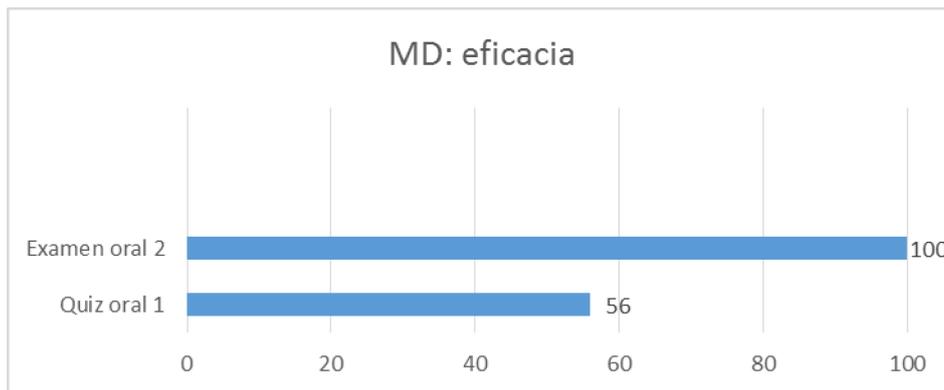
SI YA SE CONOCÍAN

examen oral secuenciado
8/11 (73 %)

INTERACCIONES PROBLEMÁTICAS

Paralelas	asimétricas
0/18 (0 %)	0/18 (0 %)





Nivel A2
14 EQUIPOS EN TOTAL

INTERACCIONES COLABORATIVAS

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	3	3	1	+5	3
1	6	4		6	
2				7	
total	9/13 (69 %)	total	1/13 (8 %)	total	3/13 (23 %)
77 %				23 %	

Quiz oral 2

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	2	3		+5	
1	1	4	1	6	
2	1			7	
total	4/5 (80 %)	total	1/5 (20 %)	total	0/5 (0 %)
100 %				0 %	

Quiz oral 2 (ya se conocían)

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	2	+5	
1	2	4		6	
2	4			7	
total	7/9 (78 %)	total	2/9 (22 %)	total	0/9 (0 %)
100 %				0 %	

Quiz oral 3

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	1	+5	
1	3	4		6	
2	1			7	
total	5/6 (83 %)	total	1/6 (17 %)	total	0/6 (0 %)
100 %				0 %	

Quiz oral 3 (ya se conocían)

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	3	3		+5	
1	2	4		6	
2	1			7	
total	6/6 (100 %)	total	0/6 (100 %)	total	0/6 (0 %)
100 %				0 %	

Examen oral secuenciado

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	8	3		+5	
1	2	4		6	
2	2			7	
total	12/12 (100 %)	total	0/12 (0 %)	total	0/12 (0 %)
100 %				0 %	

Examen oral secuenciado (ya se conocían)

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3		+5	
1		4		6	
2	1			7	
total	2/2 (100 %)	total	0/2 (0 %)	total	0/2 (0 %)
100 %				0 %	

RESULTADOS: INTERACCIÓN COLABORATIVA			
<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
10/13 (77 %)	5/5 (100 %)	6/6 (100 %)	12/12 (100 %)

SI YA SE CONOCÍAN

<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
9/9 (100 %)	6/6 (100 %)	2/2 (100 %)

MD: PRESENCIA

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3		0	
6	2	4		1	
7	1			2	
8		total	0/13 (0 %)	total	0/13 (0 %)
9	3				
10	1				
11	2				
12					
13					
14	1				
15	2				
16	1				
Total	13/13 (100 %)				
100 %				0 %	

Quiz oral 2

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3		0	
6		4		1	
7	1			2	
8	1	total	0/5 (0 %)	total	0/5 (0 %)
9					
10	1				
11	1				
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18	1				
Total	5/5 (100 %)				
100 %				0 %	

Quiz oral 2: Ya se conocían

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos

+5		3	1	0	
6		4	1	1	
7				2	
8	2	total	2/9 (22 %)	total	0/9 (0 %)
9					
10	1				
11	2				
12	1				
13					
14					
15	1				
Total	7/9 (78 %)				
100 %				0 %	

Quiz oral 3

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3		0	
6		4		1	
7	1			2	
8	1	total	0/6 (0 %)	total	0/6 (0 %)
9					
10					
11					
12					
13					
14	1				
15	1				
16	1				
17					
18					
19					
20	1				
Total	6/6 (100 %)				
100 %				0 %	

Quiz oral 3: Ya se conocían

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3		0	
6		4		1	
7	2			2	
8		total	0/6 (0 %)	total	0/6 (0 %)
9	1				
10					
11					
12					
13					
14	1				
15					
16					
17					
18					
19					

20	1
21	
22	1
Total	6/6 (100 %)
100 %	
0 %	

Examen oral secuenciado

Satisfactoria		suficiente		insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3		0	
6		4		1	
7	2			2	
8	4	total	0/12 (0 %)	total	0/12 (0 %)
9	1				
10	3				
11					
12	1				
13	1				
14					
15					
16					
Total	12/12 (100 %)				
100 %				0 %	

Examen oral secuenciado: Ya se conocían

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+5		3		0	
6	1	4		1	
7				2	
8		total	0/2 (0 %)	total	0/2 (0 %)
9					
10					
11					
12	1				
13					
14					
15					
16					
Total	2/2 (100 %)				
100 %				0 %	

RESULTADOS: MD PRESENCIA

<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
13/13 (100 %)	5/5 (100 %)	6/6 (100 %)	12/12 (100 %)

SI YA SE CONOCÍAN

<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
9/9 (100 %)	6/6 (100 %)	2/2 (100 %)

MD: EFICACIA

Quiz oral 1

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3	2	5+	3
1	1	4	4		
2	3	total	6/13 (46 %)	total	3/13 (23 %)
total	4/13 (31 %)				
77 %				23 %	

Quiz oral 2

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3		5+	2
1	1	4			
2	1	total	0/5 (0 %)	total	2/5 (40 %)
total	3/5 (60 %)				
60 %				40 %	

Quiz oral 2: ya se conocían

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	2	5+	1
1	3	4	2		
2		total	4/9 (44.5 %)	total	1/9 (11 %)
total	4/9 (44.5 %)				
89 %				11 %	

Quiz oral 3

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3	1	5+	1
1		4	2		
2	2	total	3/6 (50 %)	total	1/6 (17 %)
total	2/6 (33 %)				
83 %				17 %	

Quiz oral 3: ya se conocían

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3		5+	2
1		4	1		
2	3	total	1/6 (17 %)	total	2/6 (33 %)
total	3/6 (50 %)				
67 %				33 %	

Examen oral secuenciado

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	2	5+	1

1	3	4	1		
2	4	total	3/12 (25 %)	total	1/12 (23 %)
total	8/12 (67 %)				
92 %				23 %	

Examen oral secuenciado: ya se conocían

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	1	5+	
1		4			
2		total	1/2 (50 %)	total	0/2 (0 %)
total	1/2 (50 %)				
100 %				0 %	

RESULTADOS: MD EFICACIA

<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
10/13 (77 %)	3/5 (60 %)	5/6 (83 %)	11/12 (92 %)

SI YA SE CONOCÍAN

<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
8/9 (89 %)	4/6 (67 %)	2/2 (100 %)

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Quiz oral 1

alcanzados	no alcanzados
12/13 (92 %)	1/13 (8 %)

Quiz oral 2

alcanzados	no alcanzados
5/5 (100 %)	0/5 (0 %)

Quiz oral 2 (ya se conocían)

alcanzados	no alcanzados
9/9 (100 %)	0/9 (0 %)

Quiz oral 3

alcanzados	no alcanzados
6/6 (100 %)	0/6 (0 %)

Quiz oral 3 (ya se conocían)

alcanzados	no alcanzados
6/6 (100 %)	0/6 (0 %)

Examen oral secuenciado

alcanzados	no alcanzados
12/12 (100 %)	0/12 (0 %)

Examen oral secuenciado (ya se conocían)

alcanzados	no alcanzados
2/2 (100 %)	0/2 (0 %)

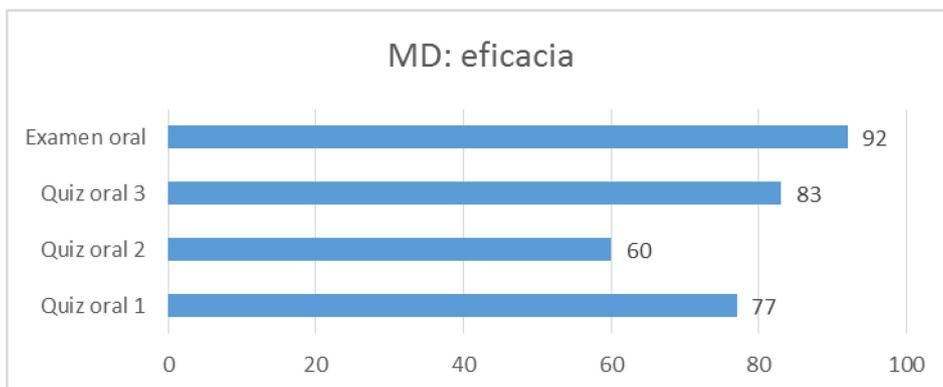
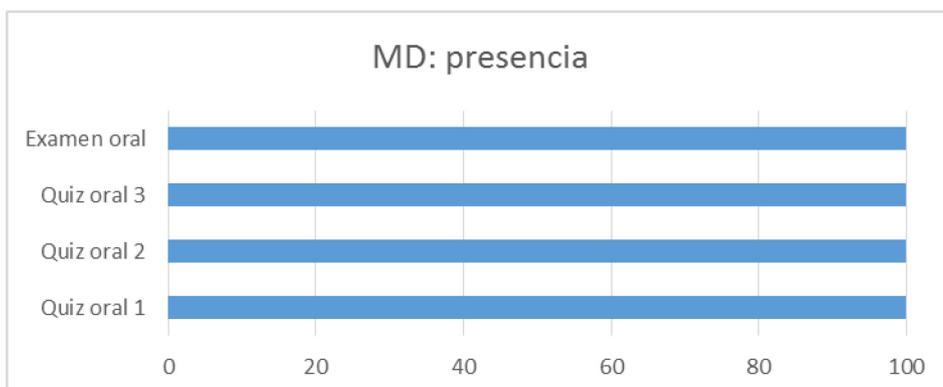
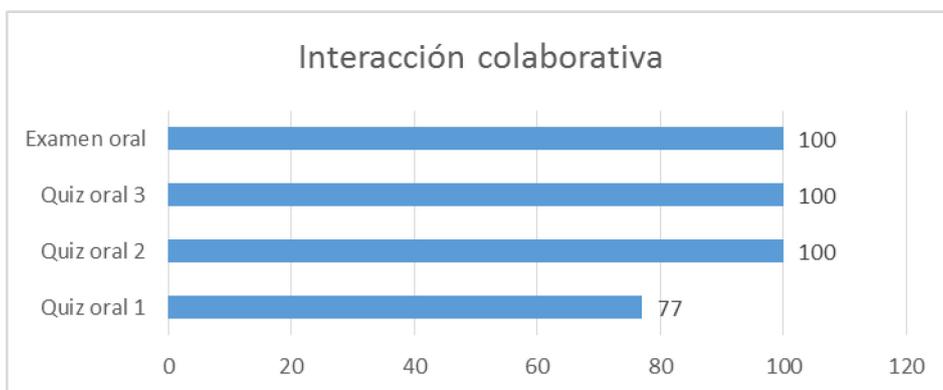
RESULTADOS: OBJETIVOS COMUNICATIVOS			
<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
12/13 (92 %)	5/5 (100 %)	6/6 (100 %)	12/12 (100 %)

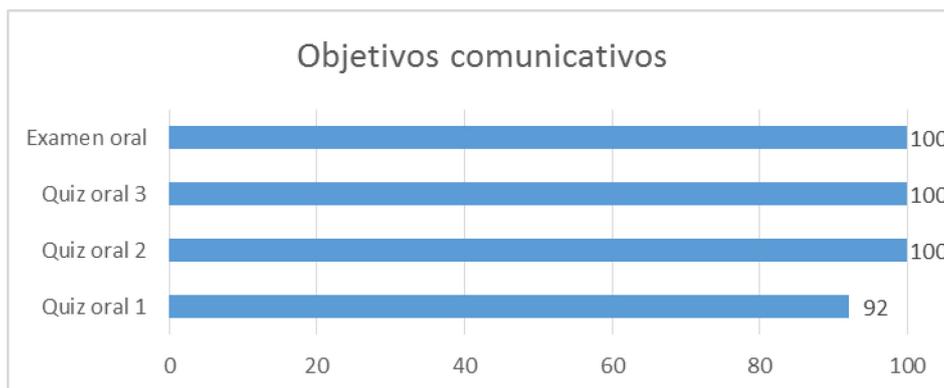
SI YA SE CONOCÍAN

<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado
9/9 (100 %)	6/6 (100 %)	2/2 (100 %)

INTERACCIONES PROBLEMÁTICAS

Paralelas	Asimétricas
0/14 (0 %)	0/14 (0 %)





Nivel B1

7 EQUIPOS EN TOTAL

INTERACCIONES COLABORATIVAS

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		INTERACCIÓN PROBLEMÁTICA	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	paralela	asimétrica
0		3	1	1	
1	2	4			
2	1				
total	3/5 (60 %)	total	1/5 (20 %)	total 1/5 (20 %)	
80 %				20 %	

Quiz oral 2

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3		+5	1
1	1	4			
2					
total	1/2 (50 %)	total	0/2 (0 %)	total	1/2 (50 %)
50 %				50 %	

RESULTADOS: INTERACCIÓN COLABORATIVA

<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>
4/5 (80 %)	1/2 (50 %)

MD: PRESENCIA

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7	1	5		3	
8		6		4	
9	2				
10	1	total	0/5 (0 %)	total	0/5 (0 %)
11	1				
Total	5/5 (100 %)				
100 %				0 %	

Quiz oral 2

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7		5		3	
8		6		4	
9	1				
10		total	0/2 (0 %)	total	0/2 (0 %)
11					
12					
13					
14	1				
Total	2/2 (100 %)				
100 %				0 %	

RESULTADOS: MD PRESENCIA		
	quiz oral 1	quiz oral 2
	5/5 (100 %)	2/2 (100 %)

MD: EFICACIA

Quiz oral 1

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		2		+4	2
1	1	3	2		
total	1/5 (20 %)	total	2/5 (40 %)	total	2/5 (40 %)
60 %				40 %	

Quiz oral 2

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		2	1	+4	1
1		3			
total	0/2 (0 %)	total	1/2 (50 %)	total	1/2 (50 %)
50 %				50 %	

RESULTADOS: MD EFICACIA		
	quiz oral 1	quiz oral 2
	3/5 (60 %)	1/2 (50 %)

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Quiz oral 1

Alcanzados	no alcanzados
4/5 (80 %)	1/5 (20 %)

Quiz oral 2

Alcanzados	no alcanzados
2/2 (100 %)	0/2 (0 %)

RESULTADOS: OBJETIVOS COMUNICATIVOS		
	quiz oral 1	quiz oral 2
	4/5 (80 %)	2/2 (100 %)

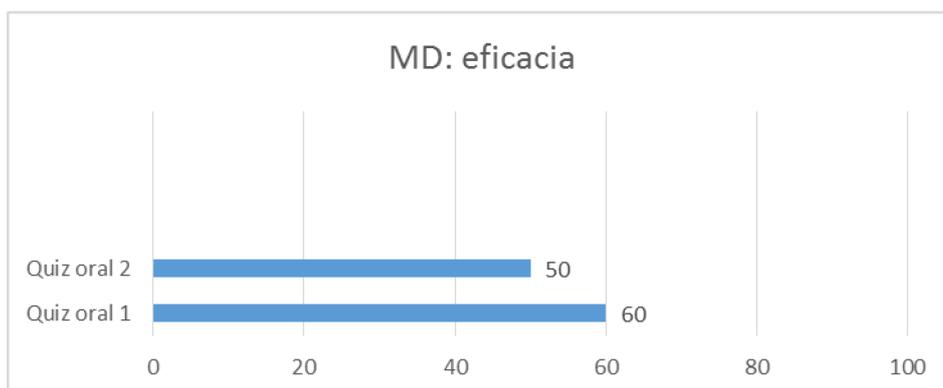
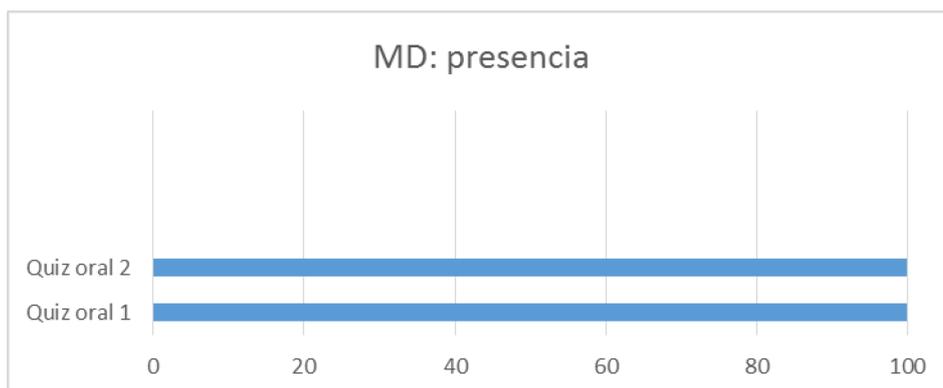
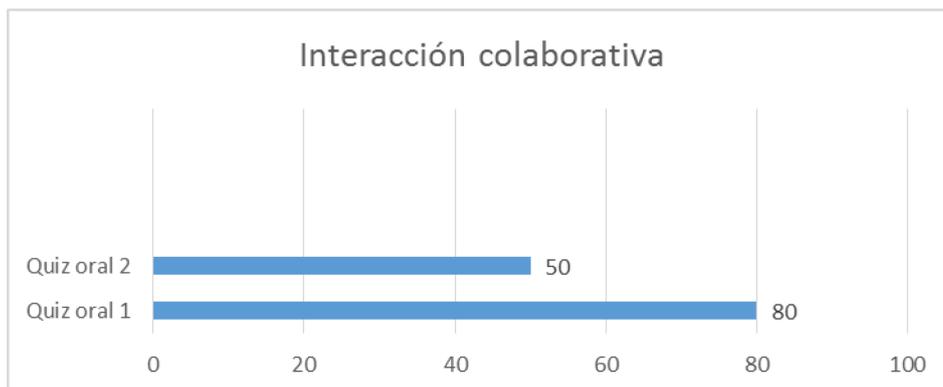
RÉPLICAS EXIGIDAS

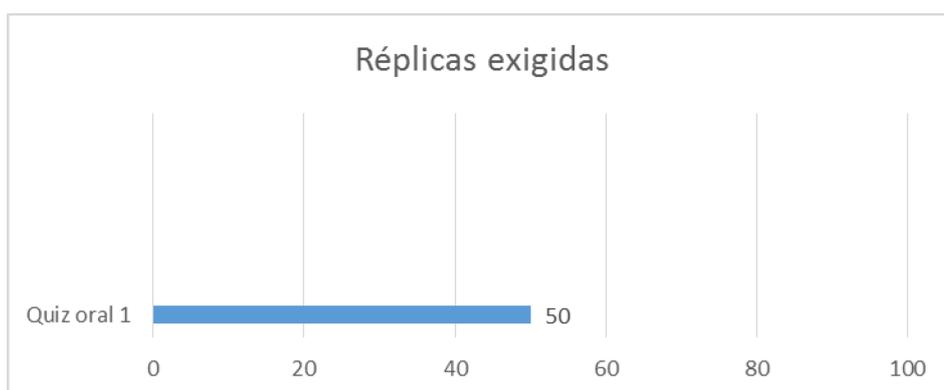
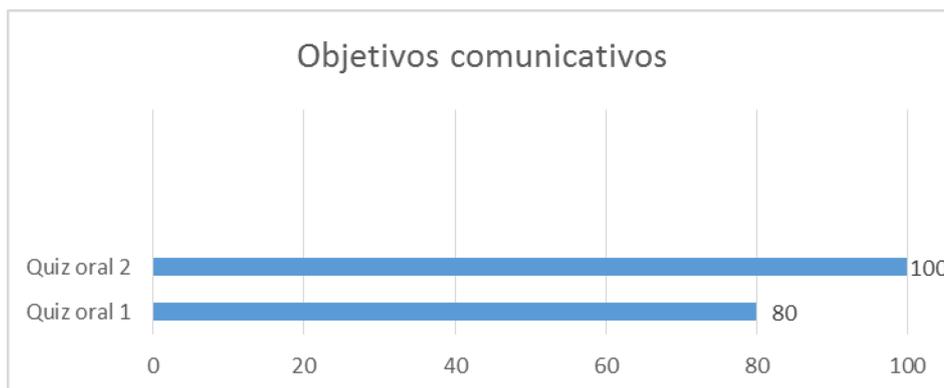
Quiz oral 1: 20 réplicas

Conseguidas	no conseguidas
2/4 (50 %)	2/4 (50 %)

RESULTADOS: RÉPLICAS EXIGIDAS

quiz oral 1
2/4 (50 %)





Nivel B2
4 EQUIPOS EN TOTAL

INTERACCIONES COLABORATIVAS

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	4	3		+5	
1		4		6	
2				7	
total	4/4 (100 %)	total	0/4 (0 %)	total	0/4 (0 %)
100 %				0 %	

Quiz oral 2

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3		+5	2
1	1	4			
2					
total	2/4 (50 %)	total	0/4 (0 %)	total	2/4 (50 %)
50 %				50 %	

Quiz oral 3

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	1	+5	
1	2	4		6	
2	1			7	
total	4/5 (80 %)	total	1/5 (20 %)	total	0/5 (0 %)

100 %	0 %
-------	-----

Examen oral secuenciado 1

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	3	1	+5	
1		4	2	6	
2				7	
total	1/4 (25 %)	total	3/4 (75 %)	total	0/4 (0 %)
100 %				0 %	

Examen oral secuenciado 2

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		3		+5	
1		4		6	
2	3			7	
total	3/3 (100 %)	total	0/3 (0 %)	total	0/3 (0 %)
100 %				0 %	

RESULTADOS: INTERACCIÓN COLABORATIVA				
quiz oral 1	quiz oral 2	quiz oral 3	examen oral secuenciado 1	examen oral secuenciado 2
4/4 (100 %)	2/4 (50 %)	5/5 (100 %)	4/4 (100 %)	3/3 (100 %)

MD: PRESENCIA

Quiz oral 1

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7		5		3	
8		6		4	
9					
10		total	0/4 (0 %)	total	0/4 (0 %)
11	2				
12	1				
13					
14	1				
Total	4/4 (100 %)				
100 %				0 %	

Quiz oral 2

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7		5		3	
8		6		4	
9	1				
10		total	0/4 (0 %)	total	0/4 (0 %)
11	1				
12					
13					
14	1				
15					
16	1				

Total	4/4 (100 %)	100 %	0 %
-------	-------------	-------	-----

Quiz oral 3

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7		5		3	
8		6		4	
9	1				
10	1	total	0/5 (0 %)	total	0/5 (0 %)
11	1				
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20	1				
21					
22					
23					
24	1				
Total	5/5 (100 %)				
100 %			0 %		

Examen oral secuenciado 1

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7		5	1	3	
8		6	1	4	
9					
10		total	2/4 (50 %)	total	0/4 (0 %)
11					
12					
13	1				
14					
15					
16					
17					
18	1				
Total	2/4 (50 %)				
100 %			0 %		

Examen oral secuenciado 2

Satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
+7		5		3	
8		6		4	
9					
10	1	total	0/3 (0 %)	total	0/3 (0 %)
11					
12	1				

13	
14	
15	1
Total	3/3 (100 %)
100 %	
0 %	

RESULTADOS: MD PRESENCIA				
quiz oral 1	quiz oral 2	quiz oral 3	examen oral secuenciado 1	examen oral secuenciado 2
4/4 (100 %)	4/4 (100 %)	5/5 (100 %)	4/4 (100 %)	3/3 (100 %)

MD: EFICACIA

Quiz oral 1

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		2	1	+4	
1	2	3	1		
total	2/4 (50 %)	total	2/4 (50 %)	total	0/4 (0 %)
100 %				0 %	

Quiz oral 2

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	2	2	1	+4	
1	1	3			
total	3/4 (75 %)	total	1/4 (25 %)	total	0/4 (0 %)
100 %				0 %	

Quiz oral 3

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		2		+4	1
1	3	3	1		
total	3/5 (60 %)	total	1/5 (20 %)	total	1/5 (20 %)
80 %				20 %	

Examen oral secuenciado 1

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0	1	2		+4	1
1	2	3			
total	3/4 (75 %)	total	0/4 (0 %)	total	1/4 (25 %)
75 %				25 %	

Examen oral secuenciado 2

satisfactoria		suficiente		Insuficiente	
niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos	niveles en la escala	resultados de los alumnos
0		2	1	+4	1
1	1	3			
total	1/3 (33 %)	total	1/3 (33 %)	total	1/3 (33 %)
67 %				33 %	

RESULTADOS: MD EFICACIA				
<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado 1	examen oral secuenciado 2
4/4 (100 %)	4/4 (100 %)	4/5 (80 %)	3/4 (75 %)	2/3 (67 %)

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Quiz oral 1

alcanzados	no alcanzados
4/4 (100 %)	0/4 (0 %)

Quiz oral 2

alcanzados	no alcanzados
2/4 (50 %)	2/4 (50 %)

Quiz oral 3

alcanzados	no alcanzados
5/5 (100 %)	0/5 (0 %)

Examen oral secuenciado 1

alcanzados	no alcanzados
2/4 (50 %)	2/4 (50 %)

Examen oral secuenciado 2

Alcanzados	no alcanzados
3/3 (100 %)	3/3 (0 %)

RESULTADOS: OBJETIVOS COMUNICATIVOS				
<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado 1	examen oral secuenciado 2
4/4 (100 %)	2/4 (50 %)	5/5 (100 %)	2/4 (50 %)	3/3 (100 %)

RÉPLICAS EXIGIDAS

Quiz oral 1: 20 réplicas

Conseguidas	no conseguidas
4/4 (100 %)	0/4 (0 %)

Quiz oral 2: 20 réplicas

Conseguidas	no conseguidas
1/4 (25 %)	3/4 (75 %)

Quiz oral 3: 20 réplicas

Conseguidas	no conseguidas
4/5 (80 %)	1/5 (20 %)

Examen oral secuenciado 1: 20 réplicas

Conseguidas	no conseguidas
1/4 (25 %)	3/4 (75 %)

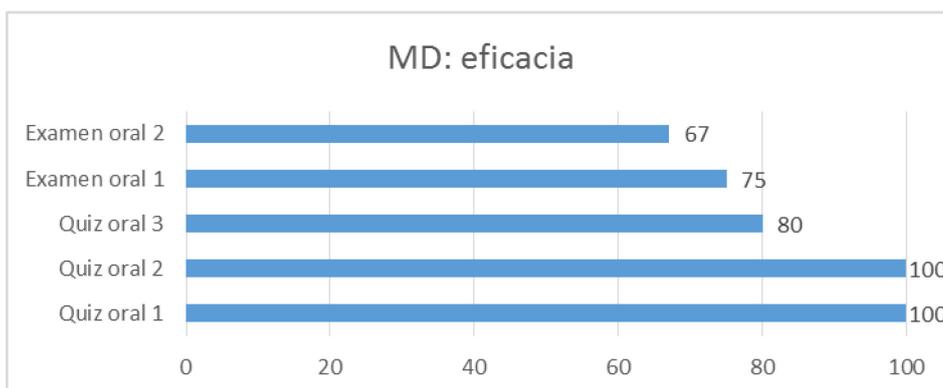
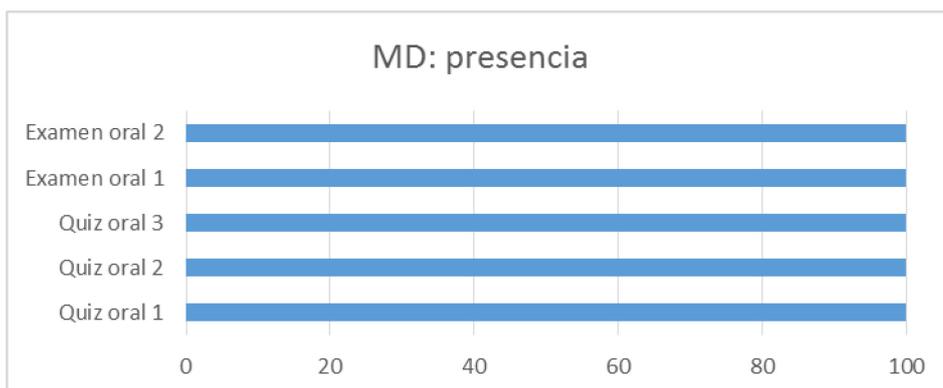
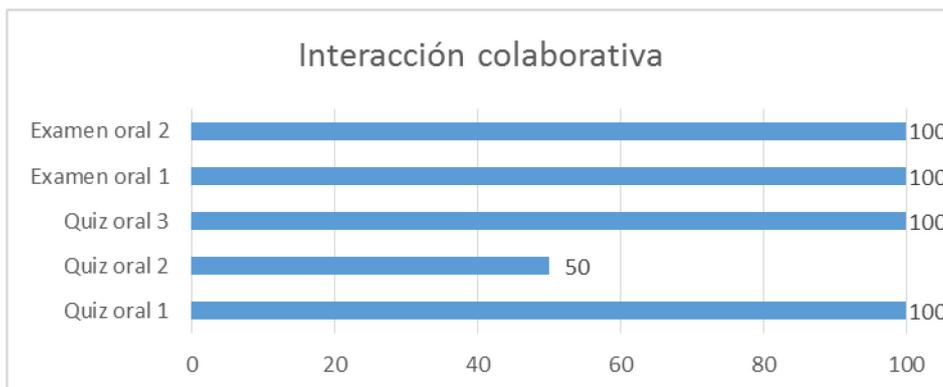
Examen oral secuenciado 2: 20 réplicas

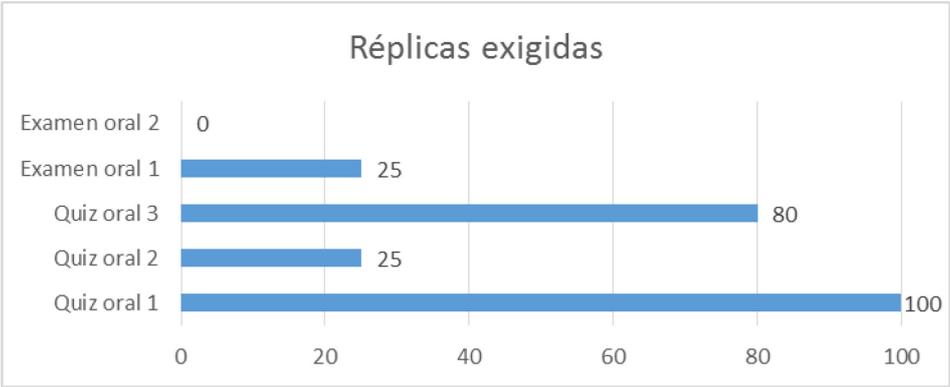
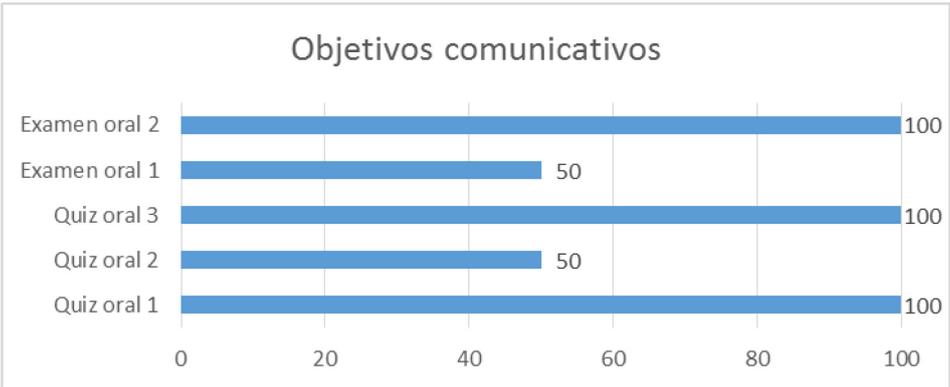
Conseguidas	no conseguidas
0/3 (0 %)	3/3 (100 %)

RESULTADOS: RÉPLICAS EXIGIDAS				
<i>quiz oral 1</i>	<i>quiz oral 2</i>	<i>quiz oral 3</i>	examen oral secuenciado 1	examen oral secuenciado 2
4/4 (100 %)	1/4 (25 %)	4/5 (80 %)	1/4 (25 %)	0/3 (0 %)

INTERACCIONES PROBLEMÁTICAS

paralelas	Asimétricas
0/4 (0 %)	0/4 (0 %)





Anexo 7. Ejemplos de actividades de aprendizaje usadas para desarrollar la competencia interaccional

Nivel A1

Esta actividad oral formativa se realizó con los estudiantes del nivel colegial una semana antes de que participaran en el primer *quiz* oral sumativo de la sesión. Se trata de un ejercicio encaminado a reproducir las condiciones en las que se realiza la primera prueba oral. Los alumnos trabajaron en equipos de dos y debían hacerse preguntas para conocerse a partir de los temas propuestos en la sección *¡Háblame de ti!*, además de usar las expresiones para facilitar la conversación. La actividad duró 10 minutos y se grabó con el celular.

¡Háblame de ti!



Expresiones para facilitar la conversación en español

Las palabras interrogativas

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Si necesitas ayuda (aide)

- ¿Cómo se dice...?
- ¿Puedes repetir?

Para evitar los silencios

- Un momento...
- Espera...
- No recuerdo cómo se dice...
- No estoy seguro(a)...

Para expresar tu opinión

- Creo que...

Para mostrar tu (des)aprobación

- Yo también. / Yo tampoco.
- Sí, es verdad. / No, no es verdad.
- ¡Muy bien!
- Es importante, difícil, bonito, normal interesante.

Nivel A2

Esta serie de ejercicios consta de tres partes. En las dos primeras secciones los alumnos deben indicar las expresiones que oyen a partir de un podcast y de un vídeo, en donde dos personas (una española y un colombiano) presentan las principales características de Colombia y otras participan en un debate sobre las películas de terror. En la última parte los estudiantes ven un vídeo mudo en el que dos niños se interrogan a propósito del animal que ven en el agua: uno cree que es un tronco y otro piensa que es un cocodrilo. Después de haber visto el vídeo los alumnos forman parejas y redactan el diálogo usando las expresiones de las dos actividades precedentes. Una vez terminada la fase de redacción (entre 10 y 15 minutos), cada equipo presenta su diálogo al resto de la clase.

CONVERSAR EN ESPAÑOL

Tres ejemplos concretos



1. VIAJE A COLOMBIA.

<http://www.lengalia.com/es/podcasts/latinoamerica.html>

a) Introducción. ¿Qué nos puedes decir sobre Colombia?

b) Comprensión.

- 1) ¿De qué parte de Colombia viene Alfredo?
 Barranquilla Córdoba Bogotá
- 2) En la parte este, ¿con qué países Colombia comparte sus fronteras?
 Venezuela y Brasil Perú y Bolivia Argentina y Chile
- 3) ¿Qué parte del país está en las montañas?
 el 20% el 30% el 40%
- 4) La parte más alta de Colombia está a __ sobre el nivel del mar.
 1660 metros 2600 metros 1670 metros
- 5) En Colombia hay __ millones de habitantes.
 144 44 4
- 6) ¿Qué región falta?: la caribeña, la pacífica, la amazónica, la llanura y la...

c) Conversar en español. Marca todas las expresiones que escuches.

Para iniciar la conversación

- ¿puedo comenzar? Hola, ¿qué tal?

Para confirmar o mostrar su aprobación

- Ok sí claro correcto

Para expresar sus opiniones

- creo que pienso que en mi opinión

Para llamar la atención del interlocutor

- oye ¿no? ¿verdad? mira

2. DEBATE SOBRE LAS PELÍCULAS DE TERROR. Marca todas las expresiones que escuches.

<https://www.youtube.com/watch?v=voaVfMvAM6M>

Para iniciar la conversación

- ¿puedo comenzar?* *Hola, ¿qué tal?*

Para confirmar o mostrar su aprobación

- Ok* *sí* *claro* *correcto*

Para expresar sus opiniones

- creo que* *pienso que* *en mi opinión*

Para llamar la atención del interlocutor

- oye* *¿no?* *¿verdad?* *mira*

Para interrumpir a la persona que está hablando

- pero* *no estoy de acuerdo contigo*

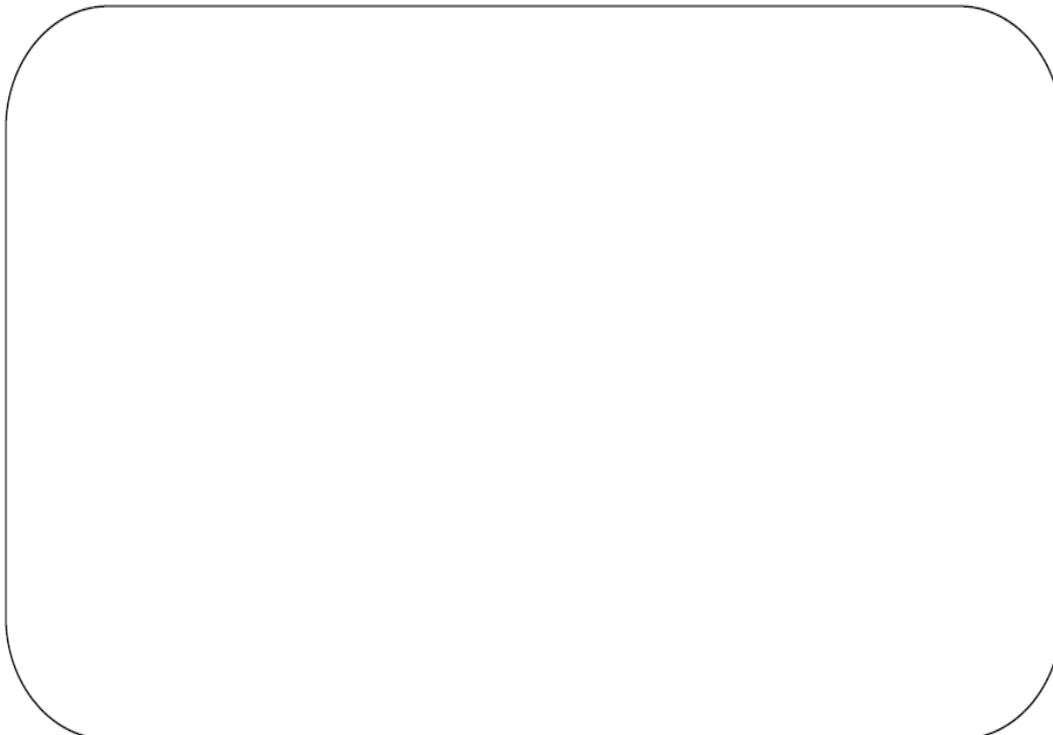
3. LA HISTORIA DE LOS DOS ÑUS QUE NO ESTÁN DE ACUERDO.

<http://babeliumproject.com/#/exercices/view/ktK8ChJRQVJ>

1) Vamos a ver el vídeo.

2) Escribe el diálogo entre Pepito y Juanito.

(Adaptado de babeliumproject.com)



Nivel B2

Esta actividad se basa en un cuestionario realizado en línea en el sitio [socrative.com](https://www.socrative.com), recurso que permite crear ejercicios de opciones múltiples para que los alumnos los completen en clase con sus celulares.


by MasteryConnect

Name: _____ Date: _____

Quiz name: **Conversar en español**

1. ¿Cuál es tu reacción si alguien te dice que ha pagado 150\$ por un manual en español?

A ¡Qué bien!

B ¡Qué caro!

C ¡Qué barato!



2. ¿Qué le dices a un amigo que te cuenta que encontró 50\$ en el cajón de su escritorio?

A ¡Qué suerte!

B ¡Qué lástima!

C ¡Qué horror!



3. Un colega te dice que el Colegio ha confirmado que el 25 de diciembre se recuperará la clase anulada por la huelga. ¿Qué le respondes?

A ¡Genial!

B ¡Qué envidial!

C ¡No me digas!



4. Estás desayunando y tu compañera de piso te cuenta con muchos detalles la técnica que usó para aplastar una araña enorme. ¿Qué le dices?

A ¡Qué horror!

B ¡Qué pena!

C ¿En serio?



5. Después del cuestionario vamos a votar para escoger la película que veremos en la última clase teórica de la sesión.

A ¡Qué lástima!

B ¡Qué bien!

C ¡Es alucinante!



6. Un amigo confiesa que hace trampa en los exámenes de matemáticas. ¿Cuál es tu reacción?

- (A) ¿Tú crees?
- (B) ¿En serio?
- (C) ¡Por supuesto!



7. ¿Qué significa "A lo mejor"?

- (A) Tal vez
- (B) Quizás
- (C) Quizá
- (D) Es probable que
- (E) Todas las respuestas son ciertas



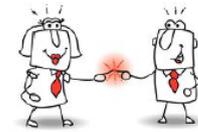
8. ¿Cuál de estas expresiones te permite reformular una idea?

- (A) Para mí
- (B) O sea
- (C) Incluso
- (D) Sin embargo



9. ¿Cuál de estas expresiones quiere decir lo mismo que "puesto que"?

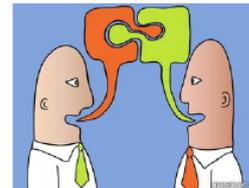
- (A) Es cierto que
- (B) De manera que
- (C) Ya que



© Can Stock Photo

10. ¿Qué expresiones te permiten controlar la atención de tu colega durante la conversación?

- (A) Espera un minuto / Perdona / ¿Qué quieres decir?
- (B) ¿Cómo te explicaría? / ¿Puedes repetir? / No te preocupes
- (C) ¿Entiendes? / ¿Ves? / ¿Sabes?



11. "Especialmente", "concretamente" y "en especial" son términos que puedes usar para insistir en una idea. Falta una expresión. ¿Cuál?

- (A) mientras que
- (B) sobre todo
- (C) total



12. Además de "entonces", ¿cómo se expresa la consecuencia en español?

- (A) puesto que / por eso / es que
- (B) es decir / o sea / mejor dicho
- (C) así que / de manera que / de modo que



13. Además de "pero", ¿cómo se puede argumentar en español?

- (A) también / incluso / además
- (B) sobre todo / concretamente / en especial
- (C) sin embargo / aunque / a pesar de / pues yo



14. ¿Cómo puedes terminar la conversación en español?

- (A) Bueno, pues nada (más)
- (B) Bueno, depende
- (C) ¡Qué bueno!

