marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

JETTÉ, KARINE
UNIVERSIDAD DE MONTREAL, CANADÁ

LA EVALUACIÓN INTERACCIONAL EN LA CLASE DE ELE

BIODATA

Karine Jetté (karine.jette@umontreal.ca). Tras haber consagrado su memoria de maestría a la calidad de la enseñanza del español en Quebec, Karine Jetté realizó su tesis doctoral en la Universidad de Montreal sobre la evaluación de la interacción oral en la clase de ELE. Desde 2007 es profesora de español en los colegios Rosemont y Montmorency y colabora con la Universidad de Montreal, donde es responsable de la formación práctica de los futuros docentes en español, en el marco de la Maestría en estudios hispánicos-opción español segunda lengua.

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, 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.

PALABRAS CLAVE: español lengua extranjera, interacción oral, conversación colaborativa, evaluación, marcadores del discurso

INTERACTIONAL ASSESSMENT MODEL IN SPANISH CLASSES
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. 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.

KEY WORDS: Spanish as a foreign language, oral interaction, collaborative conversation, assessment, discourse markers

© KARINE JETTÉ

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 artículo 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 (Quebec, Canadá) 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. Es importante precisar que 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 lo tanto, el proyecto abarca varias esferas de la clase de ELE en las cuales se sustenta el proceso evaluador. La investigación se apoya 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, es 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 han considerado los trabajos de Melero Abadía (2000), Ribas Moliné (2004), Bordón (2004, 2006b, 2008 y 2015), Martín Sánchez (2009), Sánchez (2009), Alonso (2012a) y Kumaravadivelu (2012). Por lo que respecta a la especificidad de la interacción oral, la investigación se fundamenta 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), Louis y Bernard (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).

Finalmente, conviene adelantar los avances más significativos de este proyecto. 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. 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. PROBLEMAS

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.

2.2. 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, la entrevista y el examen oral secuenciado (prueba oral que prevé partes preparadas e improvisadas) 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 2013, 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 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).

2.3 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 criteriada[1] (Bordón 2006a: 102, Pastor Villalba 2009: 1, Chiapello *et al.* 2012: 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).

CONSEJO DE EUROPA (2002: 32)	PINILLA GÓMEZ (2004a: 895)
- alcance - corrección - fluidez - interacción - coherencia	- corrección gramatical - competencia discursiva - fluidez - riqueza de vocabulario

CONSEJO DE EUROPA (2009: 144)
LINGUISTIC COMPETENCE (COMPETENCIA LINGÜÍSTICA) - General Linguistic Range (alcance lingüístico general) - Vocabulary Range (alcance léxico) - Vocabulary Control (control léxico) - Grammatical Accurancy (corrección gramatical) SOCIO-LINGUISTIC COMPETENCE (COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA) - Socio-linguistic Appropriateness (adecuación sociolingüística) PRAGMATIC COMPETENCE (COMPETENCIA PRAGMÁTICA) - Flexibility (flexibilidad)

[1] También llamada evaluación criterial o con referencia a un criterio.

- Turntaking (turnos de palabra)
- Spoken Fluency (fluidez)
- Propositional Precision (precisión discursiva)

STRATEGIC COMPETENCE (COMPETENCIA ESTRATÉGICA)
- 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 *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (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 este artículo es presentar un modelo que no solo respeta el nivel del alumno, sino que también es flexible y puede emplearse en diferentes situaciones pedagógicas. Por otra parte, es 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.

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	- 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	- 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	- 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	- 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. Ejemplo 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 son tan eficaces como dichas escalas, pero que garantizan 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.

2.4. LA FORMA DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS

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), el modelo de evaluación que hemos diseñado privilegia la interacción oral alumno-alumno, pues está demostrado 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. Además, 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 (Fulcher 1996a: 28, 33-34).

3. EL ENFOQUE INTERACCIONAL

Hasta ahora hemos identificado los principales retos que plantea la evaluación de la interacción oral y que han justificado la creación del modelo de evaluación 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.

3.1. TEORÍA SOBRE LA LENGUA

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, conviene insistir 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). Por lo tanto, conviene dedicarle un espacio privilegiado en clase.

Para facilitar el desarrollo de la competencia interaccional, su enseñanza-aprendizaje y su evaluación, fue necesario crear un repertorio interaccional[2]. Su 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 marcadores discursivos (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

[2] Las tablas 3 y 4 presentan la lista de los MD enseñados en los niveles A1 y B2 para mostrar la progresión a lo largo de la formación en el plano pragmático y discursivo.

Invitamos al lector a consultar la sección *Contenidos interaccionales* del siguiente sitio para consultar la totalidad del repertorio interaccional:
http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional

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).

CONVERSAR EN ESPAÑOL (A1)	
INICIO	
saludar	*hola, ¿qué tal?*, *hola, ¿cómo estás?*, *buenos días*, *buenas tardes*
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 UNA OPINIÓN *sí, pero…* ; *no, porque…*,; *yo creo que…* EXPRESAR ESCEPTICISMO *no sé (si)…* ; *depende* EXPRESAR POSIBILIDAD *quizá(s)*; *es posible*
MARCADORES DISCURSIVOS	
añadir una idea	*y*, *también*, *tampoco*
especificar	*por ejemplo*
argumentar	*pero*
justificar	*porque*
ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES	
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 del interlocutor	*¿no?*, *¿eh?*
interrumpir	*sí, pero…* ; *sí, y…* ; *no, porque…* ; *yo creo que…* ; *espera, un momento*, *un minuto, por favor*
disculparse	*Perdón*
mantener la fluidez	usar palabras generales y verbos frecuentes, reformular la frase, usar sinónimos y autocorregirse
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	*adiós*, *hasta luego*, *hasta la próxima*, *hasta pronto*

Tabla 3. El repertorio interaccional (A1).

CONVERSAR EN ESPAÑOL (B2)	
INICIO	
saludar	*hola, ¿qué tal (estás)?*, *hola, ¿cómo estás?*, *buenos días*, *buenas tardes*

pedir la opinión del interlocutor	*¿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?*
DESARROLLO	
escuchar	DEMOSTRAR TU COMPRENSIÓN, APROBACIÓN Y DESAPROBACIÓN *sí*; *no*; *claro*; *exactamente*; *exacto*; *muy bien*; *está bien*; *así es*; *ya*; *correcto*; *vale / dale / sale* DEMOSTRAR TU INTERÉS EN LA CONVERSACIÓN *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*
hablar e interactuar	DAR UNA 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 Y ESCEPTICISMO *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*

	EXPRESAR POSIBILIDAD *quizá(s)*; *es posible*; *tal vez*; *a lo mejor*; *igual*; *puede ser*
MARCADORES DISCURSIVOS	
añadir una idea	*y*; *también*; *tampoco*; *además*; *incluso*; *no solo… , sino también*; *ni… ni…*
insistir en una idea	*sobre todo*; *especialmente*; *concretamente*; *en especial*
especificar	*por ejemplo*
expresar la consecuencia	*entonces*; *por eso*; *así que*; *de manera (modo) que*
argumentar	*pero*; *aunque*; *sin embargo*; *a pesar de (que)*; *pues yo…*
justificar	*porque*; *es que*; *como*; *ya que*; *puesto que*
organizar ideas	*primero*; *en primer lugar*, *segundo*; *en segundo lugar*, *después*; *luego*; *por otro lado*; *por otra parte*; *bueno*; *finalmente*; *por último*
contrastar ideas	*mientras que*
reformular	*es decir*; *o sea*; *mejor dicho*
resumir	*en fin*; *total*
ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES	
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 una palabra/ un verbo?* PEDIR PRECISIONES *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…*
evitar los silencios	*un momento*; *espera un minuto/ segundo*; *no recuerdo cómo se dice…*; *no estoy seguro(a)…*; *¿cómo te explicaría?*
controlar la atención del interlocutor	*¿no?*; *¿eh?*; *¿verdad?*; *mira (mire)*; *oye (oiga)*; *¿de acuerdo?*; *¿sabes?*; *¿ves?*; *¿entiendes?*
interrumpir	*sí, pero…*; *sí, y…*; *no, porque…*; *yo creo que…*; *espera, un momento*; *un minuto, por favor*
disculparse	*perdón*; *perdona*
mantener la fluidez	usar palabras generales y verbos frecuentes, reformular la frase, usar sinónimos y autocorregirse
FINAL	
terminar la conversación	*bueno, pues nada más*; *bueno, pues eso*
agradecer	*gracias por la conversación*; *gracias por tu(su) ayuda*; *gracias a ti*; *no hay de qué*
despedirse	*adiós*; *hasta luego*; *hasta la próxima*; *hasta pronto*

Tabla 4. El repertorio interaccional (B2)

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.

Para terminar la presentación de la concepción de la lengua del enfoque interaccional, conviene precisar las actividades comunicativas que se privilegian en clase. Aunque el Consejo de Europa (2002: 75) enumera diferentes tareas susceptibles de generar interacciones orales, como por ejemplo "transacciones, conversación casual, discusión formal, debate, entrevista, negociación, planificación conjunta, [y] cooperación práctica centrada en los objetivos", el modelo de evaluación interaccional insiste 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).

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.

3.2. 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.

3.2.1. El aprendizaje activo y significativo

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 inductivas[3], 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

[3] 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).

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 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).

3.2.2. El constructivismo y el aprendizaje colaborativo

Además del concepto de aprendizaje activo y 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 implican 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 este artículo respetarán el principio de flexibilidad, para que se exploren distintas propuestas pedagógicas innovadoras dentro del proceso de evaluación. 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 esta sección, 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. Este artículo 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.

3.2.3. 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, Puigdellívol *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 1 (de creación propia) representa de manera gráfica este principio.

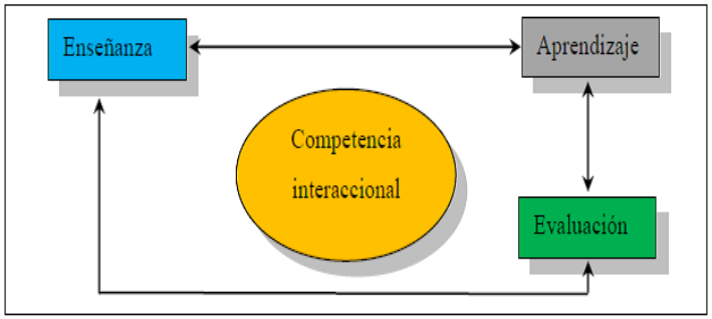


Figura 1. Coherencia generada por el concepto de *washback*.

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* [4] (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 *Política institucional de evaluación de los aprendizajes*

[4] 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.

(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 conversacional[5]. Al invitar al equipo docente y los departamentos responsables de los cursos en LE a trabajar a partir de los objetivos 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. 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 la sección 4.

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 enseñanza[6] –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.

3.2.4. El enfoque léxico

Contrariamente a la enseñanza tradicional y las teorías estructuralista y conductista que han caracterizado el aprendizaje de lenguas de la

[5] 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 analizamos en el marco de la tesis doctoral (Jetté 2016) mostró 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.

[6] 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.

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 3.2.7, 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.

3.2.5. 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.* 4.1) 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.

Como ya hemos mencionado, 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 4.1.1. y 4.3.3.2.

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.

3.2.6. 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 2013, 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 2013: 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*.

3.2.7. La noción de eclecticismo y el papel 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 de 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 (los MD).

3.2.8. 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 MD–, 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. 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 de 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.

3.2.9. El perfil conversacional del aprendiz

Tras la investigación que realizamos en 2016 con 110 estudiantes (Jetté 2016), es posible afirmar 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 inicial[7].

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.

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 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,

[7] Invitamos al lector a consultar el siguiente enlace en el que figura un ejemplo que ilustra estas observaciones:

https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXNkNGT1JVa2pBb1U/view

conviene completar el retrato interaccional de los aprendientes exponiendo la concepción del error adoptada en el enfoque interaccional.

3.2.10. 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 lo 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 procura 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 puede 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 insiste 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.

4. LA 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 los resultados que hemos obtenido tras haber grabado una serie de conversaciones 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.

4.1. LOS EXÁMENES ORALES DEL MODELO DE EVALUACIÓN INTERACCIONAL

Hemos diseñado un portafolio oral basado en una serie de *quizzes* orales y exámenes orales secuenciados porque 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. Además, fueron los alumnos los que escogieron el

modelo de evaluación. En efecto, 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 Montmorency[8] 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 presentamos en este artículo. 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 cuestionario de apreciación que los estudiantes completaron al final de la sesión se precisan las razones que motivaron su elección (figura 2).

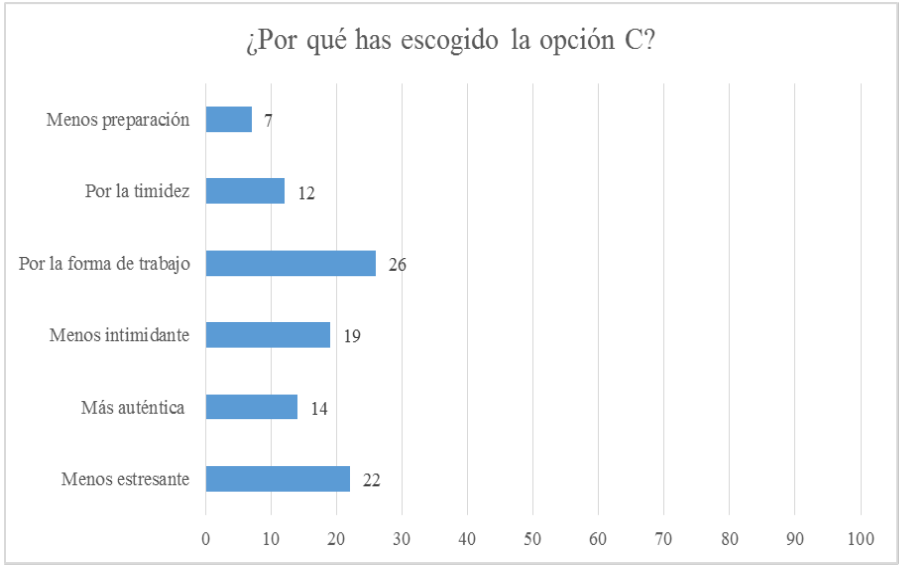


Figura 2. Comentarios de los estudiantes ante la elección del portafolio oral.

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

[8] 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.

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 B1[9]. Antes de ver los resultados significativos que los *quizzes* orales y los exámenes orales secuenciados han permitido obtener, resumimos primero sus principales características.

4.1.1. Los *quizzes* orales

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[10]. 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 3 a 5). 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.

[9] 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.

[10] Recomendamos recurrir a una dirección electrónica que ilustre el objetivo del ejercicio y que sea fácil de usar, como por ejemplo fluidez123@gmail.com

A1 – QUIZ ORAL 1

A1 – QUIZ ORAL 2

A1 – QUIZ ORAL 3

Figura 3. *Quizzes* orales – A1

A2 – QUIZ ORAL 1

A2 – QUIZ ORAL 2

A2 - QUIZ ORAL 3

Figura 4. *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?

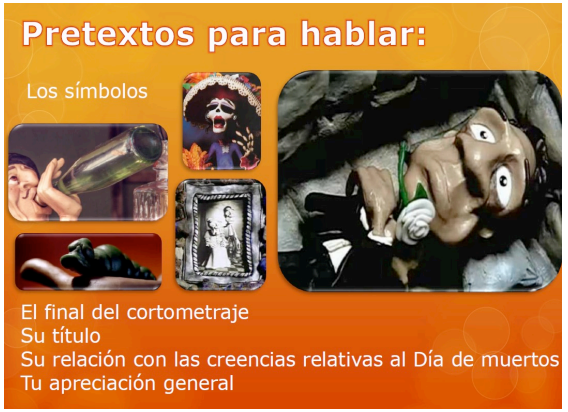
Sin mi celular me sentía desconectado de mis amigos, mi negocio, y del mundo. Me sentí solo en la ciudad más poblada de Estados Unidos.

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)

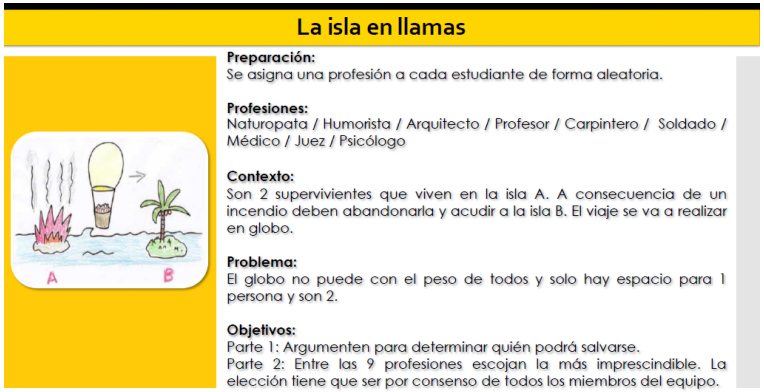
Adaptado de Obeidallah (2012)

B2 – QUIZ ORAL 2



Basado en Guevara y Castillo (2001)

B2 – QUIZ ORAL 3



Adaptado de CVE (2011: 9)

Figura 5. *Quizze*s orales – B2

Cada *quiz* mide el alcance de los objetivos de aprendizaje establecidos por el *Marco común europeo de referencia* (MCER) y el plan ministerial del Ministerio de Educación de Quebec (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.* 4.5.3.).

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 aprendiz. 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–. 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.

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 intervendrá 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 B2 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.

Por otra parte, es posible afirmar que el *quiz* oral respeta la noción de *validez de constructo*[11] 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 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. 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 frecuencia, la rentabilidad, la facilidad, la disponibilidad, la utilidad y la necesidad (*cf.* 3.2.8.) –, 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

[11] En nuestro caso la *validez de contenido* confirma la capacidad de los *quizzes* orales para permitir observar y medir las especificidades de la interacción oral.

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.

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).

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.

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 4.5.3 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 6 y 7 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 6. 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?*– 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 7, que precisan la apreciación de los estudiantes e ilustran los comentarios que dejaron 55 alumnos al responder a esta misma pregunta.

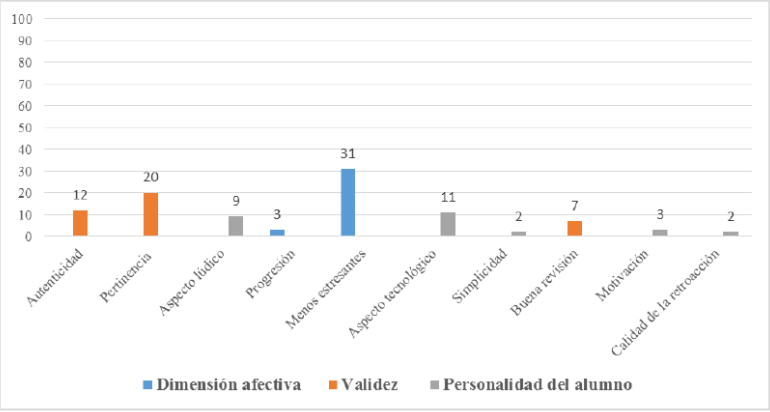


Figura 7. Comentarios de los estudiantes tras haber trabajado con los *quizzes* orales.

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, 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 permitió 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 Brown 2004: 22). Igualmente, se entrevé 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%).

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.

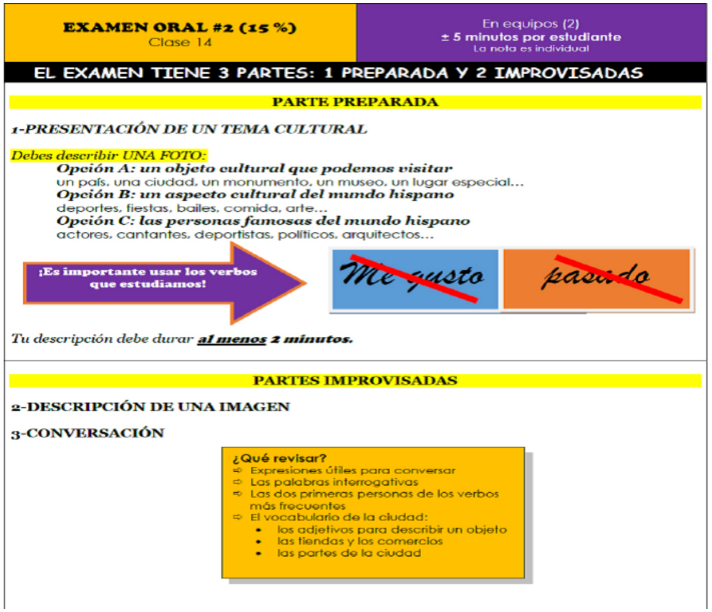
A continuación, describiremos la segunda prueba oral que forma parte de nuestros resultados concluyentes: el examen oral secuenciado.

4.1.2. Los exámenes orales secuenciados

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 un ejemplo para el nivel A2 (figuras 8 y 9).

GUÍA PREPARATORIA. EXAMEN ORAL SECUENCIADO 2 (A1)



EJEMPLO DE LAS IMÁGENES PROYECTADAS EN LA PANTALLA DURANTE LA SEGUNDA PARTE

Fuente: http://www.guiadeviaje.net

Figura 8. Examen oral secuenciado (A1).

GUÍA PREPARATORIA – EXAMEN ORAL SECUENCIADO 2 (A2)

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

Fuente: http://2.bp.blogspot.com

Figura 9. Examen oral secuenciado – A2

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 (figura 8). Es importante precisar que las imágenes 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.

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 mini conversaciones 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.

En lo que atañe al nivel A2[12], 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).

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

[12] Es posible consultar el conjunto de exámenes orales secuenciados usados en los niveles A1, A2 y B2 en este sitio:

http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional/pruebas-orales

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.

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 cuanto al objetivo extra-comunicativo, 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–.

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.

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.

Finalmente, gracias a la guía preparatoria y a la fase de planificación, consideramos que el ejercicio es transparente y equitativo.

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.

4.1.3. 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, Scallon 2004: 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).

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 4.3.1 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 Lea 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 10 y tabla 5).

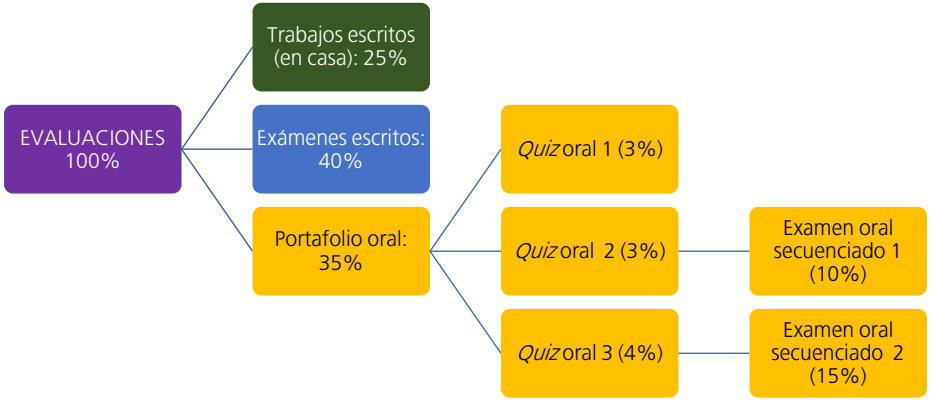


Figura 10. El portafolio oral.

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. 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 5).

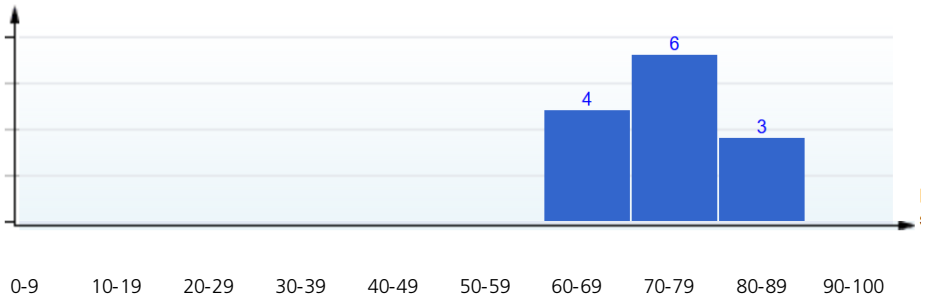


Tabla 5. Distribución de los resultados del portafolio oral.

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 5 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.* 4.3.1 y 4.6) y la información contenida en el portal de resultados. 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.

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.

4.2. 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.* (2012). 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 6).

	QUIZ ORAL	EXAMEN ORAL SECUENCIADO

A1-A2	- estrategias de comunicación
	- cooperación y participación
	- escucha activa
	- claridad y fluidez
	- uso de las nuevas nociones
	- progreso
		- comunicación:
		  - claridad y fluidez
		  - interacción
		  - pronunciación y entonación
		- lengua:
		  - vocabulario
		  - gramática
		- presentación
		- progreso

B1-B2	- estrategias de comunicación
	- cooperación
	- participación
	- escucha activa
	- claridad y fluidez
	- progreso
		- comunicación:
		  - claridad y fluidez
		  - argumentación e interacción
		- lengua:
		  - vocabulario
		  - gramática
		- presentación
		- progreso

Tabla 6. 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.* 4.3.1), 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.* tabla 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 5) 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 4.3.1 y 4.6 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.

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 simplicar 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 examen[13], 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.

[13] Las citas de 10 minutos implican una puntualidad ejemplar por parte de los grupos de estudiantes numerosos.

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 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.

4.3. LAS 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.* 4.6). 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.

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 detallada[14] 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 11 y 12 presentan ejemplos de guía de resultados que hemos empleado en los *quizzes* orales y las

[14] 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).

figuras 13 y 14 muestran la corrección de los exámenes orales secuenciados de los niveles A1 y B2[15].

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

- ☐ 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.

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

- ☐ 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 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.

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

- ☐ 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 5 -4.5 | Muy bien 4 | Bien 3.5 | Pasable 3 -2.5 | Insuficiente 2 -1.5 -1 -0.5 -0

- ☐ Las palabras interrogativas.
- ☐ Los verbos del presente de indicativo.
- ☐ El vocabulario para presentarse.

⇨ **Tus objetivos para el próximo *quiz* oral**

Figura 11. Guía de resultados – *Quiz* oral (A1)

Español 4 (B2) – *Quiz* oral #1 (3 %) Estudiante: _____

/ 30

Estrategias de comunicación **/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;
- ☐ para evitar estructuras difíciles el alumno es capaz de:
  - ☐ reformular o simplificar la frase;
  - ☐ describir la palabra;
  - ☐ autocorregirse;
  - ☐ utilizar sinónimos.

Participación **/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.

Cooperación **/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.

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

- ☐ 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 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.

Tus objetivos para la próxima actividad oral

Figura 12. Guía de resultados – *Quiz* oral (B2).

[15] Es posible consultar el conjunto de las guías de corrección en este sitio: http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional/guias-de-correccion

Español 1 (A1)-Examen oral #1 (10 %) Estudiante: _____

/ 35

COMUNICACIÓN

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

- El mensaje es claro.
- El estudiante se expresa con un buen ritmo.

Interacción **/ 10**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
10 – 9	8	7	6	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.
- El estudiante escucha a su colega.

Pronunciación y entonación **/5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0

- Principales sonidos: R/RR, G/J, S/Z, L/LL, N/Ñ, H, C/CH.
- Sílaba fuerte: *profesor* / *profesora* / *médico*.
- El estudiante pronuncia todas las letras, como la E, la S y la T.

LENGUA

Vocabulario **/ 5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0

- Uso: *Tengo tres ~~novios~~.*
- 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	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	2.5 - 2 -1.5 -1 -0.5 -0

- Masculino / Femenino / Singular / Plural.
- Verbos: Conjugaciones y Concordancia Sujeto-Verbo (*Mi hermano ~~tengo~~ 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 no~~ difícil.*
- Claridad.

PRESENTACIÓN **/ 5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	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.

Tus objetivos para el próximo examen oral

Figura 13. Guía de resultados – Examen oral secuenciado (A1).

Español 4 (B2) – Examen oral #1 (10%) Estudiante: _____

/ 30

COMUNICACIÓN

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 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	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
10 - 9	8	7	6	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	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	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	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	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.
- ☐ 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.

PRESENTACIÓN **/ 5**

Excelente	Muy bien	Bien	Pasable	Insuficiente
5 -4.5	4	3.5	3	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 14. Guía de resultados – Examen oral secuenciado (B2).

Como presentamos en 4.2. 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 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.

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.

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 2006: 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.

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.

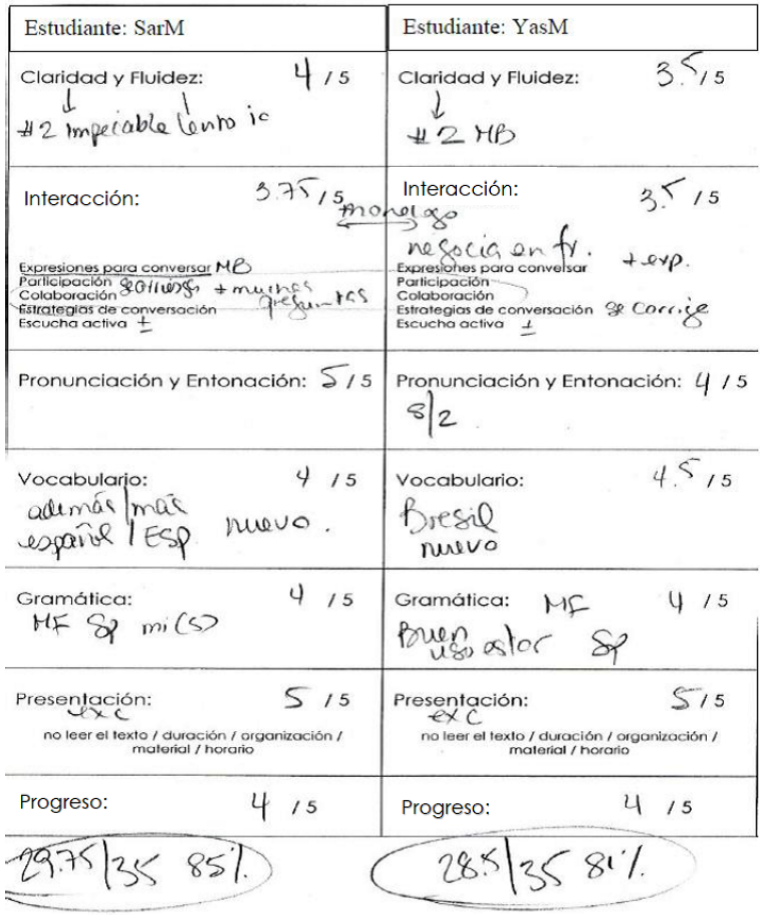
4.3.1. La guía de observación

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 evolución 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 la tabla 7.



Estudiante: SarM	Estudiante: YasM
Claridad y Fluidez: 4 / 5 #2 impecable lento io	Claridad y Fluidez: 3.5 / 5 #2 MB
Interacción: 3.75 / 5 monólogo Expresiones para conversar MB Participación Colaboración Estrategias de conversación Escucha activa ±	Interacción: 3.5 / 5 negocia en fr. + exp. Expresiones para conversar 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 estr 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%.

Tabla 7. La guía de observación.

El ejemplo que presentamos se centra en el examen oral secuenciado 2 del nivel A1[16], que consistía en presentar un tema cultural y conversar a partir de la descripción de una foto (*cf.* figura 8).

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 (Galaczi 2008: 102-106). 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 (≠ *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,* ≠ *muchas preguntas*). Finalmente, el signo ± a la derecha del criterio *escucha activa* muestra que ambas alumnas no mantuvieron la

[16] El ejemplo que presentamos se basa en la conversación grabada en el equipo formado por SarM-YasM-A1-E2, disponible en el corpus de la tesis doctoral (Jetté 2016: sección 7.1.4.2) facilitado en el sitio web:

https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXX3FGQlpRbWZ2cU0/view

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*, 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*). En cuanto al progreso, se evalúa después del examen oral comparando los resultados contenidos en la hoja de observación con los de la prueba oral precedente.

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.

4.3.2. 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 es 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 (GIOTEI 2012: 3,

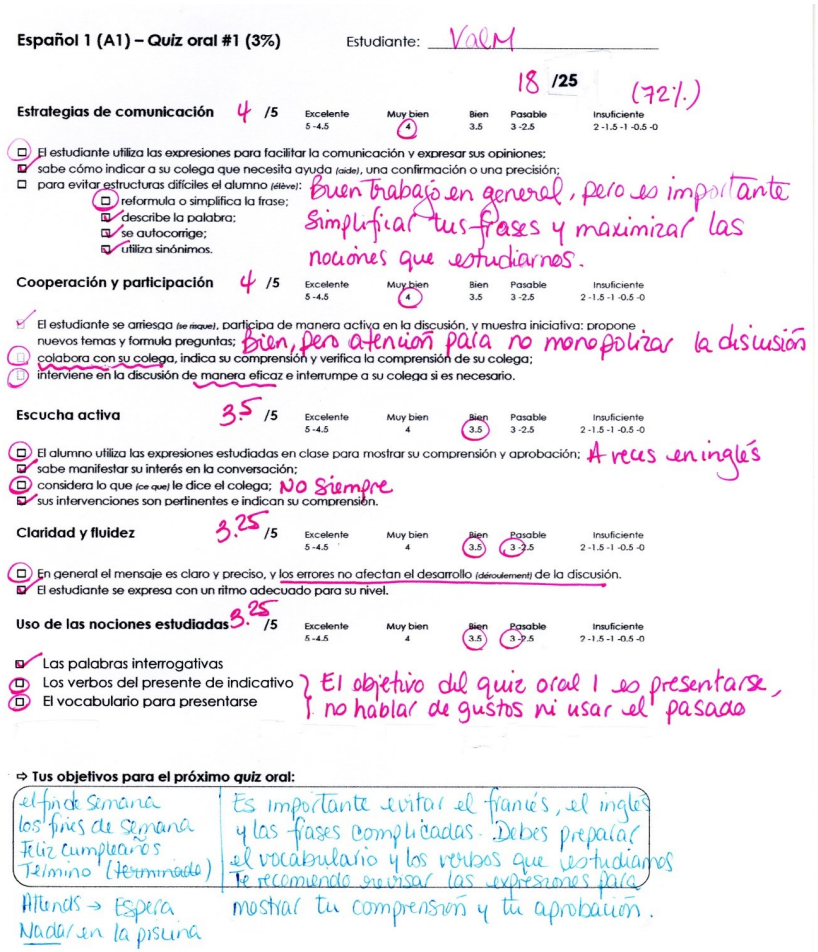
Costello y Crane 2013: 218, Cabot y Lévesque 2015: 12, Marín y Salinas 2015: 11).

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.

4.3.2.1. LOS 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 analizar el siguiente ejemplo de retroacción[17].


Español 1 (A1) – Quiz oral #1 (3%) Estudiante: VaCM

18 /25 (72%)

Estrategias de comunicación 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 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 estudiamos.

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 risque), participa de manera activa en la discusión, y muestra iniciativa: propone nuevos temas y formula preguntas; Bien, pero atención para no monopolizar la discusión
- 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 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; A veces en inglés
- sabe manifestar su interés en la conversación;
- considera lo que (ce que) le dice el colega; No siempre
- sus intervenciones son pertinentes e indican su comprensión.

Claridad y fluidez 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

- 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 5-4.5 | Muy bien 4 | Bien 3.5 | Pasable 3-2.5 | Insuficiente 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 finde Semana
los fines de Semana
Feliz cumpleaños
Término (Terminado)
Atiendo → 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 15. Ejemplo de retroacción tradicional.

Al recibir sus resultados por escrito, es interesante notar que los estudiantes no solo se fijan en la nota sino que también toman el

[17] Es posible escuchar la conversación a partir de este enlace: https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXcVlnMm5QVWJjdDQ/view

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 mucha 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 alumno[18], 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

[18] 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).

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.

4.3.2.2. 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 comentarios escritos en las evaluaciones subsecuentes, el 67.8% tomó en cuenta los comentarios vocales de su profesora.

Tras una fase de experimentación durante la que hemos probado distintas herramientas tecnológicas, hemos decidido privilegiar la corrección vídeo[19] por su impacto en el nivel de motivación del estudiante y la facilidad con la que es posible realizar los vídeos y enviarlos a los alumnos.

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.

El sitio Screencast-O-Matic posibilita la captura de pantallas de manera gratuita y fiable. 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 Lea, Moodle o StudiUM.

[19] Un ejemplo de corrección vídeo figura en el sitio web: http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional/retroalimentacion

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 díficiles. 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 Dropbox[20]. 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.

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.

[20] La difusión del vídeo se hace de manera privada y cada alumno recibe un enlace personal proporcionado por el docente. Otra posibilidad es recurrir a Google Drive y recuperar el enlace generado.

4.4. ANÁLISIS DE CONVERSACIONES OBTENIDAS MEDIANTE EL MODELO INTERACCIONAL

El corpus que analizamos en el marco de la investigación realizada en 2016 (Jetté 2016) consta de 109 conversaciones grabadas[21] a partir de las cinco pruebas orales del portafolio oral. 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.

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 2[22]. 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 representado, el nivel intermedio B2, contiene las muestras orales de 14 estudiantes colegiales.

CORPUS		
GRUPOS EXPERIMENTALES		
CENTRO EDUCATIVO	NIVEL	PRUEBA ORAL
Collège Montmorency Collège Rosemont	- A1 - 4 grupos - 64 alumnos	- *quiz* oral 1 - examen oral secuenciado 2
Universidad de Montreal	- A2 - 1 grupo - 30 alumnos	- *quiz* oral 1 - *quiz* oral 2 - *quiz* oral 3 - examen oral secuenciado (final)
Collège Rosemont	- B2 - 1 grupo - 14 alumnos	- *quiz* oral 1 - *quiz* oral 2 - *quiz* oral 3 - examen oral secuenciado 1 - examen oral secuenciado 2

[21] Una selección de las conversaciones figura en la página *Documentos audiovisuales* del sitio web (http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional).

[22] 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.

GRUPO DE CONTROL		
CENTRO EDUCATIVO	NIVEL	PRUEBA ORAL
Collège André Laurendeau Universidad de Montreal	- B1 - 2 grupos - 15 alumnos (8 del Collège André Laurendeau y 7 de la Universidad de Montreal)	- *quiz* oral 1 - *quiz* oral 2

Tabla 8. 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 16), 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).

B1 - *QUIZ* ORAL FORMATIVO 1

B1 - *QUIZ* ORAL FORMATIVO 2

Figura 16. *Quizzes* orales formativos del 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 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 (tabla 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 10 y 11).

A1-A2

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		
escucha activa mostrar aprobación y comprensión mantener el contacto con el interlocutor alterar turnos				

aportar información significativa evitar los monólogos		

PRESENCIA		
SATISFACTORIA	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
+5 MD	3-4 MD	0-2 MD
- variedad - frecuencia		

EFICACIA		
SATISFACTORIA	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
0-2 errores	3-4 errores	+5 errores
- corrección - coherencia		

Tabla 10. Escala usada para analizar las conversaciones (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		
escucha activa mostrar aprobación y comprensión mantener el contacto con el interlocutor alterar los turnos aportar información significativa evitar los monólogos				

PRESENCIA		
SATISFACTORIA	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
+7 MD	5-6 MD	3-4 MD
- variedad - frecuencia		

EFICACIA		
SATISFACTORIA	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
0-1 errores	2-3 errores	+4 errores
- corrección - coherencia		

Tabla 11. Escala usada para analizar las conversaciones (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.

4.5. 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.

4.5.1. Recopilación de la información

La compilación de los resultados ha sido posible gracias a los criterios presentes en las escalas de las tablas 10 y 11. 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.

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 (tabla 11) 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.

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 COMUNICARLAS	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 (0)	alcanzados	conseguidas	
4. LauM-NawM-NurM-B2-Q1	satisfactoria (0)	satisfactoria (11)	satisfactoria (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 COMUNICARLAS	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	

Tabla 11. Compilación de los resultados tras la grabación de las conversaciones.

4.5.2. Categorización de la información

Por su parte, la tabla 12 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%).

NIVEL A1

18 EQUIPOS EN TOTAL					
INTERACCIONES COLABORATIVAS *Quiz* oral 1					
SATISFACTORIA		SUFICIENTE		INSUFICIENTE	
NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO DE LOS ALUMNOS	NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO DE LOS ALUMNOS	NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO 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	RESULTADO DE LOS ALUMNOS	NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO DE LOS ALUMNOS	NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO 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 3 (ya se conocían)

SATISFACTORIA		SUFICIENTE		INSUFICIENTE	
NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO DE LOS ALUMNOS	NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO DE LOS ALUMNOS	NIVELES EN LA ESCALA	RESULTADO 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%	

RESULTADO 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%)

Tabla 12. Resultados obtenidos tras la grabación de las conversaciones.

4.5.3. Análisis de los resultados obtenidos

Antes de proceder el análisis de todos los resultados que figuran en cada una de las categorías de datos de la tabla 12, 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 global[23] 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, comparamos 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 las tablas 13 y 14.

[23] 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 presenta 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	Total de grupos	Satisfactorio/ Suficiente	Insuficiente	%
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 13. Media de progresión (A1-A2).

B1	Total de grupos	Satisfactorio/ Suficiente	Insuficiente	%
Interacción colaborativa				
Quiz oral 1	5	4	1	80
Quiz oral 2	2	1	1	50
MD presencia				
Quiz oral 1	5	5	0	100
Quiz oral 2	2	2	0	100
MD eficacia				
Quiz oral 1	5	3	2	60
Quiz oral 2	2	1	1	50
Objetivos comunicativos				
Quiz oral 1	5	4	1	80
Quiz oral 2	2	2	0	100

B2	Total de grupos	Satisfactorio/ Suficiente	Insuficiente	%
Interacción colaborativa				
Quiz oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	3	0	100
Media de progresión				0
MD presencia				
Quiz oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	3	0	100
Media de progresión				0
MD eficacia				
Quiz oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	2	1	67
Media de progresión				-33
Objetivos comunicativos				
Quiz oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	3	0	100
Media de progresión				0
Réplicas exigidas				
Quiz oral 1	4	4	0	100
Examen oral secuenciado	3	0	3	0
Media de progresión				-50

Tabla 14. Media de progresión (B1-B2).

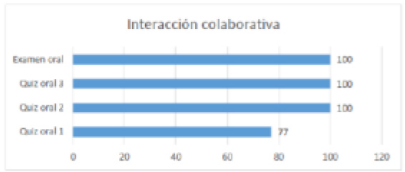
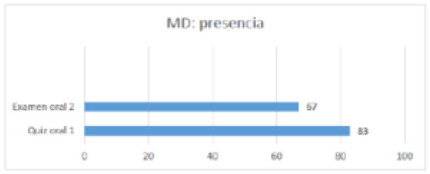
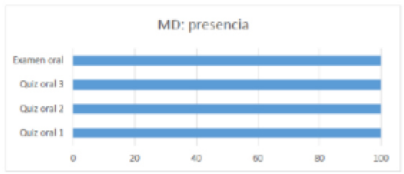
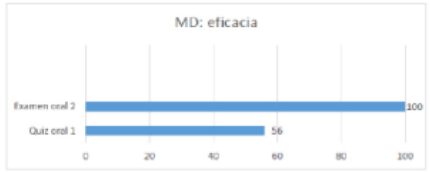
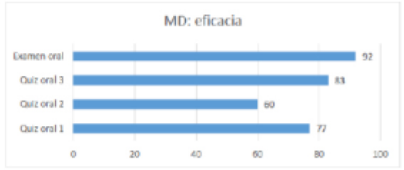
Puesto que no será posible mostrar la media de progresión del grupo de control (B1), dado que no siempre hemos colaborado con los mismos estudiantes y los participantes no han trabajado con el modelo interaccional, esta sección se centrará en los progresos observados en los grupos experimentales (A1, 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.

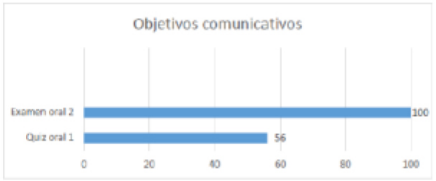
En comparación con los alumnos del nivel básico (A1), la media de progresión que caracteriza las conversaciones de los participantes del nivel A2 se define por una mejoría constante, pues no se ha observado ninguna regresión entre el primer examen oral y la prueba final. De manera más precisa, se percibe 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 14) 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 15 y 16, 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.

A1	A2
	
	
	



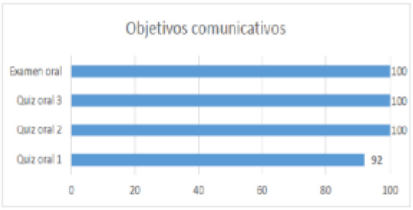
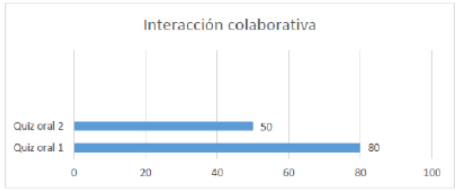
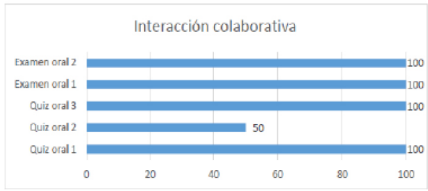
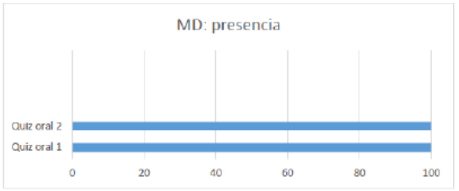
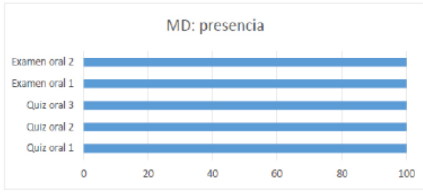


Tabla 15. Resultados detallados (A1-A2).

B1	B2
	
	

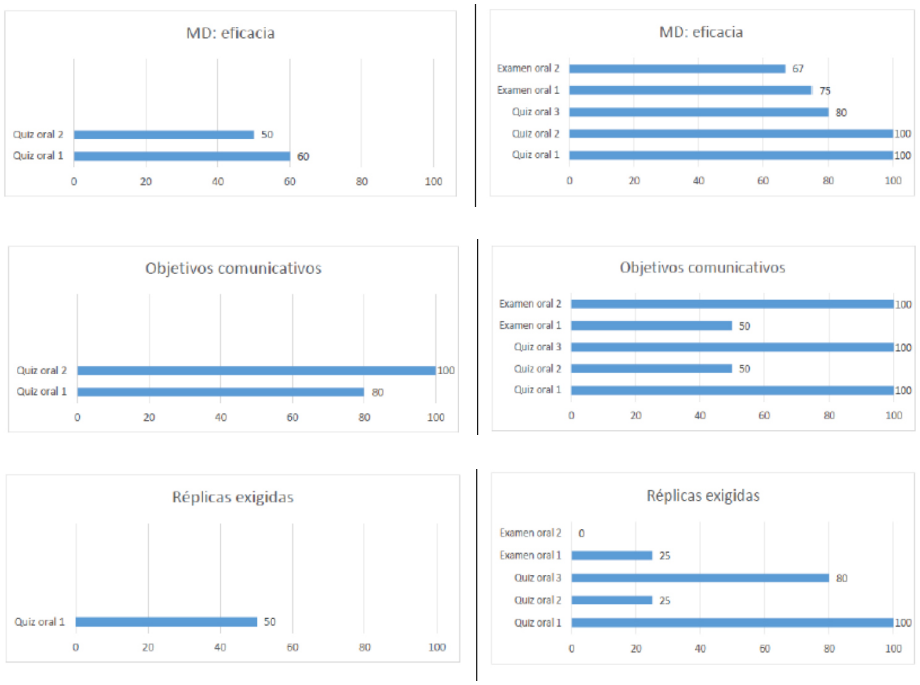


Tabla 16. Resultados detallados (B1-B2).

Antes de analizar los resultados de las tablas 15 y 16, 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 de la tabla 12 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.

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. 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. 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.

Resulta interesante constatar que en el nivel básico (tabla 15) los *quizzes* orales cumplen su función capacitadora, es decir, la frecuencia de las mini pruebas orales hace que los obstáculos observados en la primera conversación tiendan a desaparecer en las

prácticas interactivas subsecuentes. 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 (tabla 16) 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 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-Q2[24], 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 16, 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[25], 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 mí 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 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

[24] Se pueden consultar las conversaciones mencionadas a partir de los siguientes enlaces:
https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXQ3E5LURWY1p2RjA/view
https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXbU1JclJFZmt2dUU/view

[25] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXSzZodU5xWHNJaVU/view

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[26] 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 debido 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[27], CatM-NadM-B1-Q2[28] y MyrM-VerM-OsiH-B1-Q2[29]– 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 deben 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 (tabla 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[30].

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

[26] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXNkNGT1JVa2pBb1U/view
[27] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXTkQ2WXNGcG9Zb3c/view
[28] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXWTBEXzc1SkhxMzA/view
[29] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXNkNGT1JVa2pBb1U/view

[30] En esta sección del sitio web se podrán consultar tres actividades de aprendizaje (A1, A2 y B2) realizadas en clase con los estudiantes:
http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional/ejercicios-de-aprendizaje

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.

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 mini test 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 mini prueba 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 17 y 88 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 17. 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 18. 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 incomprensión 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 tabla 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 importantes[31], como por ejemplo la expresión de la 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 que 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, 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)*).

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

[31] Hemos preferido trabajar a partir de las funciones discursivas para evitar el debate que caracteriza la clasificación de los MD (Fuentes Rodríguez 2003: 61-62).

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 (tabla 16). 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!*)[32] y el recurso al francés para solucionar varios de los obstáculos comunicativos experimentados, ya sea para pedir ayuda (*comment on dit "devoirs"*)[33], (*Arabie Saudite*, no sé cómo decirlo)[34], seguir con la misma idea (los *berbères*)[35], ponerse de acuerdo en cuanto al tema (*là on peut faire le "trabajo"*)[36], alternar los turnos (*je ne sais pas quoi dire d'autre*)[37] o concluir la conversación (*voilà!*)[38].

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[39], 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

[32] *Vale*, *¡vaya!*, *¡guay!*, *¡dios mío!*
[33] ¿Cómo se dice *tarea*?
[34] Arabia Saudita.
[35] Los bereberes.
[36] Ahora podemos hablar del trabajo.
[37] Ya no sé qué decir.
[38] Ya está.
[39] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXTkQ2WXNGcG9Zb3c/view

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 experimentaron, ya se tratara de ponerse de acuerdo al principio de la conversación (DijM-SopM-B1-Q1[40]), pedir ayuda (AniM-ValM-B1-Q1[41]), negociar y ceder los turnos (MyrM-VerM-OsiH-B1-Q2[42]) y concluir la conversación (DijM-SopM-B1-Q1[43]).

En el nivel B2 (*cf.* tabla 16) 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[44], ClaM-MarM-B2-E1[45] y NawM-LeoH-B2-E1[46] 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*

[40] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXSzZodU5xWHNJaVU/view
[41] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXNVhGTW9vdnRVWms/view
[42] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXNkNGT1JVa2pBb1U/view
[43] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXSzZodU5xWHNJaVU/view
[44] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXQ1hLUlFWcnlnT0U/view
[45] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXMmM5WHJxZTB3UUU/view
[46] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXOTBGbDExMDdMdXM/view

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 el equipo KatM-VicM-A2-Q1[47]. 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 tabla 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[48]). 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, 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[49]. A veces, los MD que utilizan parecen superficiales, exagerados y no justificados. 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.

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

[47] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXdDdpWl8xWnBvSmc/view
[48] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXWTBEXzc1SkhxMzA/view
[49] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXRzdiY3BlbGFyVlU/view

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 19 y 20 dichos resultados están contenidos en las categorías *Objetivos comunicativos* y *Réplicas exigidas*.

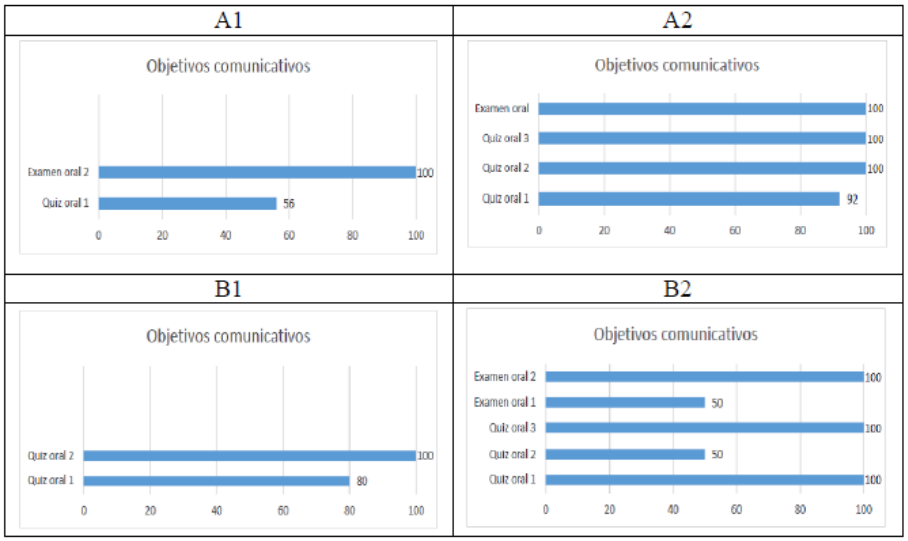


Tabla 19. El alcance de los objetivos comunicativos en el corpus.

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 19). 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 20 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.

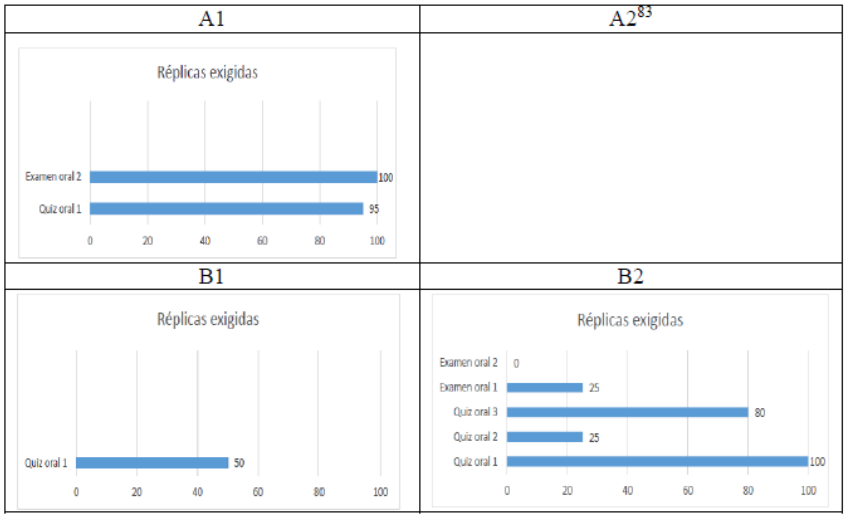


Tabla 20. El respeto de las réplicas exigidas en el corpus.

Como se puede observar, 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 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. 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. 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. 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 el equipo FanM-IsaM-A1-Q1[50]. 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 comunicativas[51]. 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.

4.6. Modelo de corrección de los *quizzes* orales

Después de haber descrito los componentes de las conversaciones colaborativas y la guía de resultados que hemos diseñado para facilitar la transmisión de la retroalimentación a los alumnos, nos concentraremos ahora en la 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 lo tanto, el modelo de corrección que proponemos permite ilustrar las técnicas que 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.

El modelo que hemos escogido muestra las capacidades conversacionales del equipo FanM-IsaM-A1-Q1[52] durante el primer *quiz* oral del nivel A1[53]. 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.

[50] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXRzdiY3BlbGFyVlU/view

[51] 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.

[52] https://drive.google.com/file/d/0B3dm7VAnXKEXRzdiY3BlbGFyVlU/view

[53] Es posible consultar los modelos de corrección de los niveles A2 y B2 en esta sección del sitio web:
http://karinejette.wixsite.com/evainteraccional/modelos-de-correccion

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?
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 *gimnastíca* **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. *Okay* [*risas*].
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 humanes… 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: *Jour*?
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: [*Risas*]. ¿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 *dormir*?
54. IsaM: Um… **no me recuerdo**.
55. FanM: [*Risas*]. Es um… es um…
56. IsaM: ¿Te gusto desportes o leer o…
57. FanM: Um…
58. IsaM: …escuchar la televisión?
59. FanM: Sí, me gusto… ¿cómo se dice *voir*?
60. IsaM: Um…
61. FanM: *Voir*.
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 ma se llama Pierre. ¿Y tú?
66. IsaM: Mi madre se llama Denise **y** mi padre se llama Mario.
67. FanM: ¿Tien 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 se llama Zoé.
72.	IsaM:	Y ¿cuántos años tiene Zoé?
73.	FanM:	Um… tienes um… dieciséis años. ¿Y tu hermanos?
74.	IsaM:	Caroline tiene diecisiete años. Su cumpleaños es um… el tres de noviembre.
75.	FanM:	¡Oh!
76.	IsaM:	Sí. *So* um… y Sophie tiene veintiuno años.
77.	FanM:	Um…
78.	IsaM:	¿Tien, 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… [*risas*]
84.	IsaM:	…¿cómo tú?
85.	FanM:	Sí, sí. Es um… quebequense, **pero** es um… ¿cómo se dice *née* [*nacida*]?
86.	IsaM:	No sé.
87.	FanM:	*Née* en China um… y **mi también**.
88.	IsaM:	¿Y está alta o baja?
89.	FanM:	Es um… baja um… ¿Cómo se dice *comme* [*como*]?
90.	IsaM:	Como.
91.	FanM:	Um…
92.	IsaM:	¿Y tiene el pelo…? No está marrón, está…
93.	FanM:	Negro. Es negro.

Tabla 21. *Quiz* oral 1 del equipo FanM-IsaM-A1-Q1

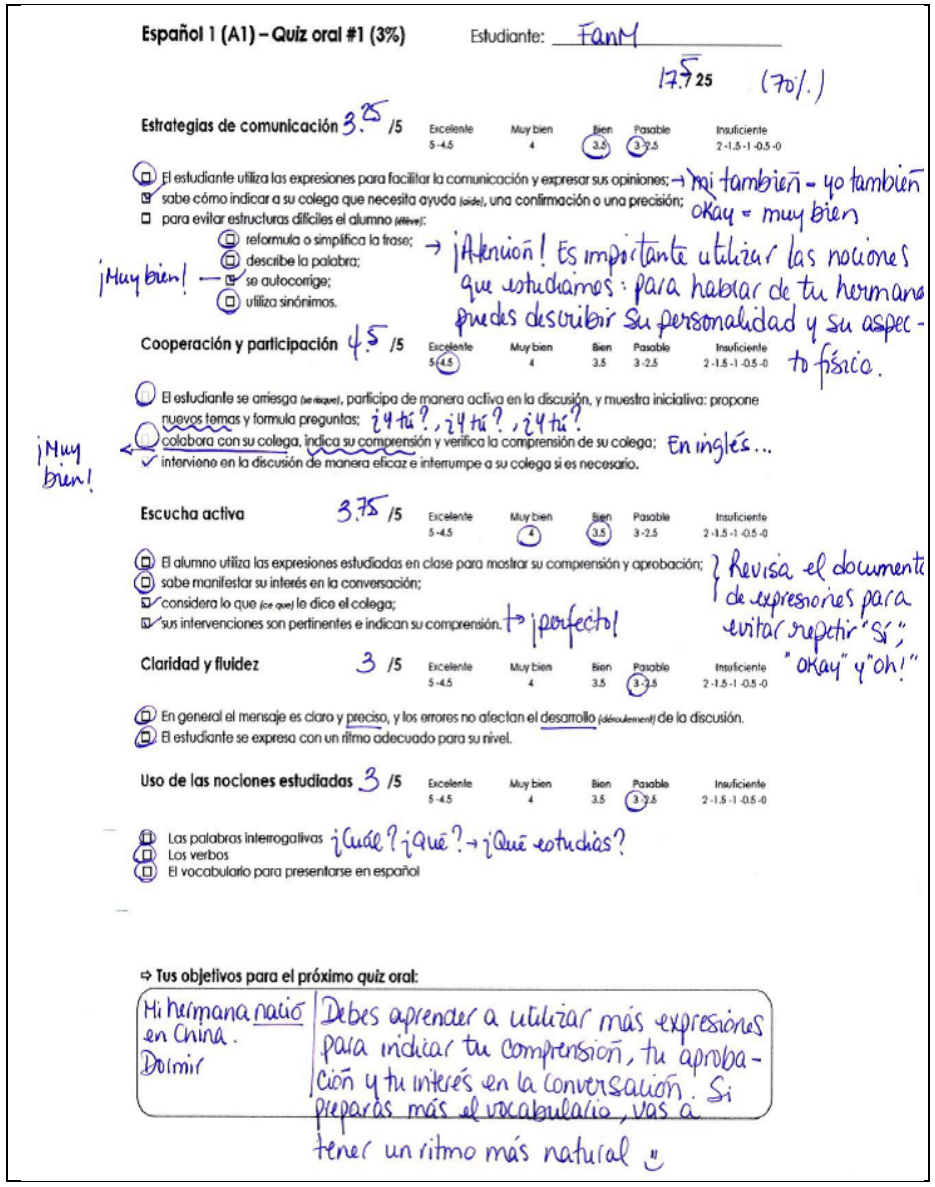
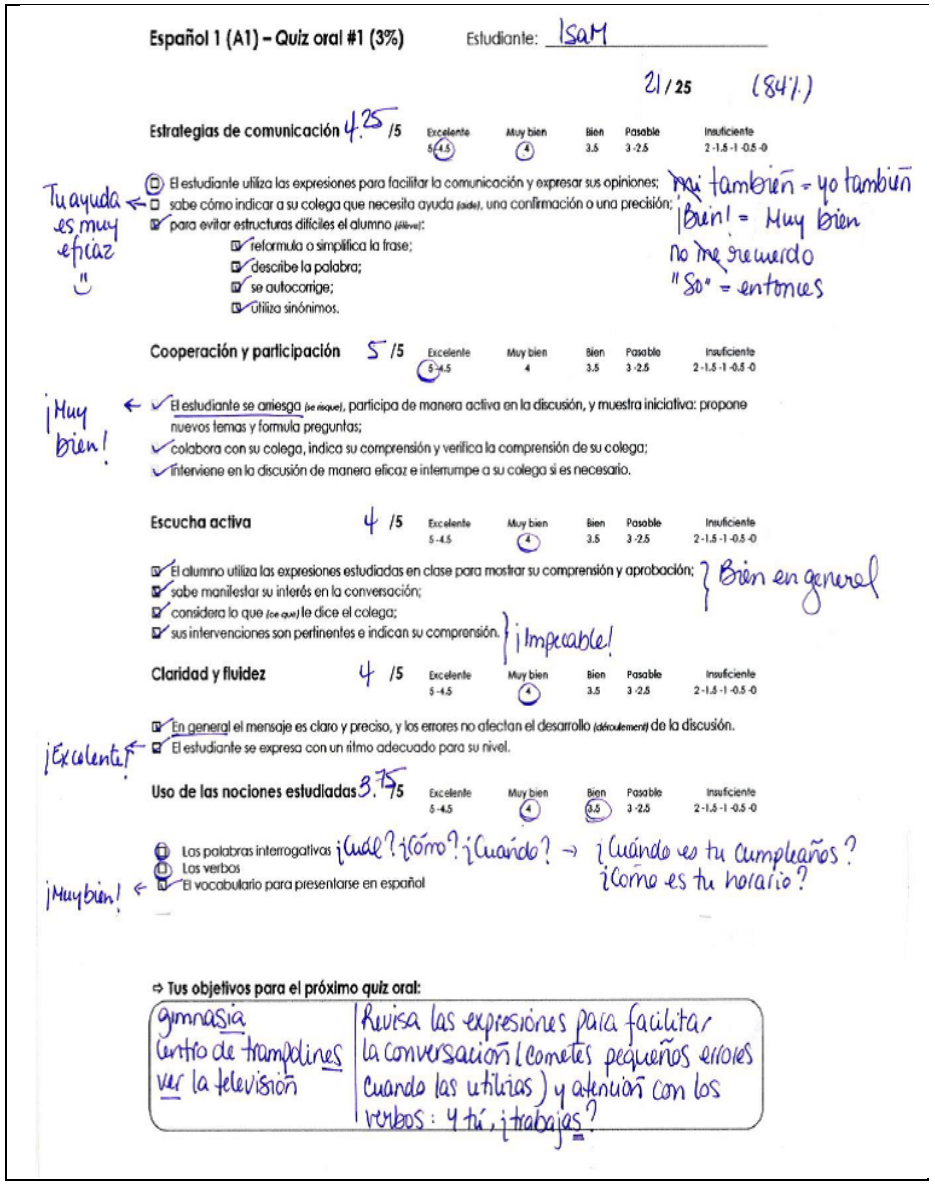


Tabla 22. Modelo de corrección para el nivel A1 (FanM).



Español 1 (A1) – Quiz oral #1 (3%) Estudiante: IsaM

21 / 25 (84%)

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;
- ☐ 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.

Tu ayuda es muy eficaz :)

mi también = yo también
¡Bien! = Muy bien
no me acuerdo
"So" = entonces

Cooperación y 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 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.

¡Muy bien!

Escucha activa 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 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.

¿Bien en general
¡Impecable!

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 (déroulement) de la discusión.
- ☑ El estudiante se expresa con un ritmo adecuado para su nivel.

¡Excelente!

Uso de las nociones estudiadas 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

- (☑) Los palabras interrogativas ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Cuándo? → ¿Cuándo es tu cumpleaños? ¿Cómo es tu horario?
- (☑) Los verbos
- ☑ El vocabulario para presentarse en español

¡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 23. 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. 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 humanes*), 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.

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.

5. RECAPITULACIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

En esta última sección resumimos los principales aspectos abordados a lo largo del artículo 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.

5.1. 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?). 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 investigación-acción 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.

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.

La puesta en práctica del modelo de evaluación interaccional se ilustra por la presentación del portafolio oral, sus criterios de corrección y guías de resultados. Sus componentes no solo ilustran cómo respetar los preceptos del enfoque interaccional, sino también los indicadores de calidad que siempre se consideran a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos (validez, fiabilidad, autenticidad, viabilidad, coherencia, equidad y transparencia). 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.

5.2. APORTACIONES MÁS RELEVANTES

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 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.

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.

5.3. PERSPECTIVAS FUTURAS

Para mostrar la flexibilidad del modelo de evaluación interaccional hemos colaborado con cinco proferores de la región metropolitana de Montreal que enseñan en contextos pedagógicos muy diferentes. El proyecto piloto, que se realizó durante las sesiones de otoño 2016 e invierno 2017, consistía en poner a disposición de los docentes el contenido del modelo interaccional (tanto en el plano teórico como práctico), de modo que lo adaptaran a su realidad pedagógica. Los resultados, que se publicarán en 2017, son muy positivos. En efecto, la mayoría de los docentes confirmaron que el modelo de evaluación interaccional permite evaluar la interacción oral de manera más significativa, fiable y precisa en comparación con otros instrumentos de evaluación. Por su parte, los estudiantes apreciaron su utilidad, su impacto positivo tanto en el plano del desarrollo de la competencia conversacional como en el nivel del estrés comunicativo experimentado durante la realización de la prueba oral. Nuestro objetivo era mostrar que, si bien el sistema de medición conversacional ha sido diseñado para la clase de ELE en la región metropolitana de Montreal, su flexibilidad permitirá que se adecúe a otras realidades pedagógicas. La difusión de estos datos se inscribe dentro de una lógica de colaboración entre los docentes, y por lo tanto, estamos convencidos de que la implantación del modelo de evaluación interaccional es viable a corto plazo.

6. BIBLIOGRAFÍA

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.

Alderson, J.C., *et al.* 1995, *Exámenes de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Alonso, E., 2012a, *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa.

Alonso, E., 2012b, *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2*. Madrid: Edelsa.

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.

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.

Ausubel, D.P., 1963, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning. An Introduction to School Learning*. Nueva York: Library of Congress.

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., Palmer, A. S. 2010, *Language assessment in practice. Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Nueva York: Oxford University Press.

Baralo, M., 2000, "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela* 47: 5-36.

Barbeau, D. *et al.*, 1997, "Comment favoriser la motivation scolaire", *Pédagogie collégiale* 11/1: 9-13.

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.

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.

Bordón, T., 1990, "Evaluación de la lengua hablada", *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, *Monográficos marcoELE*, *Las Navas del Marqués*, núm. 11 (julio-diciembre, 2010) Disponible en:
http://marcoele.com/descargas/navas/16.bordon.pdf

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.

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*, Québec: 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.

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.

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.

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 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.

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 y N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment 7*. Philadelphia: Spinger, 349-364.

Chiapello, S. *et al.*, 2012, "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.

Collège Maisonneuve, 2013, *Plan de cours. Niveau A1*.

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.

Corpas, J. *et al.*, 2013, *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.

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.

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. Disponible en:
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/evaluacion-de-la-actuacion-perspectiva-comunicacional-y-espa%C3%B1ol-para-uso-profesional

Del Moral Manzanares, F., 2013, "Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13: 1-6. Disponible en:
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/escalas-de-descriptores-y-fiabilidad-de-la-evaluacion-de-la-expresion-e-interaccion-orales-del-usuario-competente

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*, núm. 18, enero-junio, 1-13. Disponible en:
http://marcoele.com/fichas-de-calificacion-expresion-oral

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.

Dion-Viens, D., 2011, "Des ordinateurs portables contre le décrochage", *Le Soleil*, 22/02/2011. Disponible en:
http://www.lapresse.ca/le-soleil

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.

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*. Madrid: Fundación Actilibre 37-51. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf

Fernández, S., 2000, "Corrección de errores en la expresión oral", *Carabela* 47: 133-149.

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.

Fuentes Rodríguez, C., 2003, "Operador / conector, un criterio para la sintaxis discursiva", *RILCE* 19/1: 61-85.

Fuentes, C., 2010, "Diccionario de conectores y operadores del español", *Revista Signos* 43/74: 533-538.

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.

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.

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.

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*. Quebec: 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*, Quebec: 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*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.

Green, A., 2013, "Washback in language assessment", *International Journal of English Studies* 13/2: 39-51.

Guevara, A.; Castillo, R., 2001, *Hasta los huesos*. Instituto Mexicano de Cinematografía. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=vvtBVhB3byk

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.

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.

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.

Hugues, A., 1989, *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes. *DELE 2012,* Disponible en: https://examenes.cervantes.es

Instituto Cervantes. *DELE 2014,* Disponible en: https://examenes.cervantes.es

Instituto Cervantes. *DELE 2016,* Disponible en: https://examenes.cervantes.es

Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Instituto Cervantes, 2006, *Plan curricular. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Jacoby, S.; Ochs, E., 1995, "Co-Construction: An Introduction", *Research on Language and Social Interaction*, 28/3: 171-183.

Jetté, K., 2016, *La evaluación interaccional en la clase de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Montreal.

Karsenti, T., 2003, "Plus captivantes qu'un tableau noir. L'impact des nouvelles technologies sur la motivation à l'école", *Psychoscope* 8, 24-28.

Kormos, J., 199,. "Simulating conversations in oral proficiency assessmen: 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*, Montréal: 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", Montréal, 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.

Kumaravadivelu, B., 2012, "La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu", *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 14: 1-10. Disponible en: http://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/

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.

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.

Marín, V.I.; Salinas, J., 2015, "Percepciones del feedback en vídeo por parte de estudiantes de un posgrado de educación online", *XVIII Congreso Internacional EDUTEC 2015: Educación y Tecnología desde una visión transformadora.* Riobamba: Ecuador, 1-15.

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 Sánchez, M.A., 2009, "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras", *Tejuelo* 5: 54-70.

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*, núm. 7 (julio-diciembre): 52-69. Disponible en: http://marcoele.com/dificultades-y-precauciones-en-la-evaluacion-oral-de-la-lengua/

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.

May, L., 2011, *Interaction in a Paired Speaking Test. The Rater's Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.

Melero Abadía, P., 2000, *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Normand, L., 2013, "CLAAC: Les classes d'apprentissage actif", *Blogue de l'équipe de chercheurs sur les CLAAC*. Disponible en: http://claac.org

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

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.

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.

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). 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.

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.

Ribas Moliné, R., 2004, *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.

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.

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.

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.

Sacristán, J.G. *et al.*, 2008, *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Sánchez, A., 2009, *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

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.

Sans Baulenas, N. *et al.*, 2011, *Bitácora 1. 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.

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.

Swain, M., 2001, "Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores", *Language Testing* 18/3: 275-302.

Tardif, J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Saint-Laurent, Qc: Chenelière Éducation.

Théberge, H., 2006, "Présentation de la Politique d'évaluation des apprentissages", *Clindoeilpedagogique.net*.

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.

Vázquez, G., 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Vidiella Andreu, M., 2012, "El enfoque léxico en los manuales de ELE". *marcoELE. Revista de didáctica ELE* 14: 1-85.
http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele/

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.

Zanón, J., 1999, *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 DE JUNIO DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 2 DE JULIO DE 2017