

La evaluación como herramienta de aprendizaje de competencias comunicativas orales

(The assessment as a learning tool of the oral communicative competencies)

Artículo recibido: 23/10/12- Eval.: 02/11/12, 05/12/12 - Publicado: 22/02/2013

[Cómo citar este artículo](#)

Cristina Pozo Vicente

Rosa Díaz Cores

Rheinische Friedrichs-Wilhelms-Universität Bonn

cpozovicente@gmail.com

rdiazcores@gmail.com

Resumen:

A partir de la consideración de que la evaluación de las competencias comunicativas orales (expresión e interacción oral) es un factor clave para el aprendizaje, este artículo analiza la situación de la evaluación de dichas competencias en dieciocho centros universitarios de enseñanza de lenguas extranjeras, alemanes y españoles, así como la aplicación de herramientas y procedimientos sistemáticos para su evaluación.

Palabras clave: competencias comunicativas orales; aprendizaje en contextos formales; aprendizaje y evaluación; centros universitarios alemanes y españoles de enseñanza de lenguas extranjeras.

Abstract:

This article intends to promote the reflection of the evaluation of the oral communicative competencies (speaking and interaction) as an essential element for the development of these competencies. The article introduces an analysis of the situation of oral communicative competencies evaluation in eighteen Spanish and German higher education institutions for foreign languages teaching. This analysis presents the application of tools and systematic procedures to evaluate oral and communicative competencies.

Key Words: oral communicative competencies; formal learning context; learning and assessment; Spanish and German higher education European institutions of foreign languages teaching.

INTRODUCCIÓN

Las lenguas se aprenden para ser habladas:¹ basta detenerse a reflexionar en las veces que se habla y escribe a lo largo del día, para darse cuenta de que la lengua hablada es la más empleada en las situaciones comunicativas y en el desarrollo de actividades cotidianas.

La comunicación oral, es decir, la situación que se establece entre hablantes por medio del aire y la voz humana y que tiene como código la lengua, supera con creces a la comunicación escrita. Por ello, la adquisición de competencias comunicativas en la lengua extranjera y en contextos educativos tendría que dirigirse a desarrollar habilidades relacionadas con la interacción, la producción y la comprensión de mensajes orales.

La política lingüística de Comisión Europea destaca la importancia del aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera. La preocupación general se centra en el aprendizaje de una adecuada competencia comunicativa oral (CCOO); lo que se refleja en que la mayoría de los diseños curriculares de los centros de educación europeos prescriban que al final de la etapa de educación obligatoria los alumnos adquieran una adecuada comprensión y expresión oral y se desenvuelvan de forma apropiada en varias situaciones comunicativas cotidianas (Martínez Piñero, 2002: 535).

A pesar de que el contexto sociopolítico marca una tendencia positiva, investigaciones como la de Martínez Mateo (2012: 290) manifiestan que hay una clara deficiencia en la enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas orales. Martínez Piñero (2002), en su estudio empírico sobre las competencias comunicativas orales, afirma que los alumnos concluyen la etapa de educación obligatoria sin haber alcanzado el nivel esperado, en relación a los objetivos de aprendizaje previstos para la etapa y a las habilidades de expresión y comprensión oral en lengua extranjera.

¹ La etnografía del habla y la comunicación han dado cuenta, en los años ochenta y noventa, de la importancia de los usos de la lengua, las situaciones comunicativas y los actos de habla que en ellas se realizan; también de la importancia de las prácticas discursivas y los modos de hablar propios, así como del reconocimiento y evaluación que de tales prácticas realicen los mismos miembros del grupo (Golluscio, 2002). De modo que la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido incorporando dichos criterios.

Otros autores como Pozo Vicente (2011:459) constatan que hoy en día la enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior europeas se sigue centrando en la transmisión de contenidos gramaticales y léxicos, y no tanto en el aprendizaje de competencias comunicativas. Pozo Vicente (2011), en base a su investigación empírica, también afirma que los estudiantes continúan adoptando un papel pasivo en su propio aprendizaje, lo que no responde a la filosofía de enseñanza y aprendizaje actual de "aprender a aprender". Ese enfoque defiende que el discente es el protagonista del aprendizaje y en él "deberá tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación de tal manera que se sienta más identificado con él" (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006: 1).

1. MARCO TEÓRICO

En los contextos formales y en la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación debe ser una herramienta para determinar los resultados del aprendizaje y el grado en que se han alcanzado los objetivos. Se trata, por lo tanto, de una actividad imprescindible, inherente y simultánea al proceso de aprendizaje.

Desde finales del siglo pasado se está produciendo un giro en el enfoque de la evaluación: de la tradicional herramienta de control, seguimiento y calificación hacia la evaluación entendida como herramienta de aprendizaje (Ardoino y Berger, 1989).

Según Escudero (2003), los resultados del aprendizaje tienen que ser los protagonistas del proceso evaluativo, como los aprendices lo son frente a los enseñantes. Por ello, en el desarrollo de competencias comunicativas la habilidad de poderse expresar e interactuar en la lengua extranjera tiene que formar parte de los objetivos primeros a alcanzar y, por lo tanto, también de los primeros a evaluar.

No obstante, según Aristizabal, Muñoz y otros (2003) los propios profesores desconocen los propósitos formativos de la evaluación y, además, afirman que no existen procedimientos sistemáticos ni continuos para evaluar las competencias comunicativas orales de los estudiantes, aunque existe una gran variedad de actividades apropiadas para la evaluación. O'Malley y Valdez (1996: 2) apuntan:

Los actuales métodos de evaluación no evalúan la gama completa de los resultados fundamentales de los estudiantes, y los profesores tienen dificultad al usar la información obtenida para la organización de la enseñanza.²

La evaluación tiene que ser una actividad sistemática, es decir, basada en un conjunto de reglas o principios definidos por el evaluador que contribuyan a medir los resultados logrados previstos en los objetivos propuestos. Según Martínez-Salanova (2012) la evaluación es “un subsistema integrado dentro del propio sistema de enseñanza”.

En los últimos años se están produciendo importantes cambios e innovaciones respecto a la forma tradicional de evaluar. Heaton (1997) se inclina por la aplicación de la evaluación continua o formativa sosteniendo que la evaluación de un aprendizaje de competencias comunicativas orales mediante una evaluación sumativa no garantiza el éxito de la misma. La evaluación sumativa consiste en la aplicación de un test o examen al final de un proceso de aprendizaje para hacer un balance de los resultados y compararlos con los objetivos de aprendizaje.

La evaluación formativa se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje para identificar los problemas más comunes y solucionarlos mediante actividades y organizar la recuperación. Además, permite que los profesores tomen en consideración cualidades que no pueden ser evaluadas de otra forma tales como el esfuerzo, la persistencia y la actitud. A diferencia de la evaluación sumativa, O´Malley y Valdez consideran que ese tipo de evaluación es auténtica y refleja el aprendizaje y sus resultados, la motivación y las actitudes en las actividades desarrolladas en clase.

Figura 1.1. Diferencias entre la función sumativa y formativa de la evaluación

| | Evaluación formativa Evaluación “para” el desarrollo | Evaluación sumativa Evaluación “del” desarrollo |
|------------------|--|--|
| Propósito | Mejorar la intervención educativa, una unidad didáctica, un centro, etc. | Constatar la eficacia de los programas y acciones. Comprobar los resultados obtenidos. |

² Cita original: “Current assessment procedures do not assess the full range of essential student outcomes, and teachers have difficulty using the information gained for instructional planning”. (La traducción al español es nuestra.)

| | | |
|--|--|--|
| Interés | Cualidades y defectos del objeto evaluado | Consecución de los objetivos de la acción |
| Resultados deseados | Sugerencias para la mejora | Juicios sobre resultados y eficacia |
| Nivel deseado de generalización | Limitado al contexto específicos evaluado (grupo/alumnado) | Comparación entre alumnado/grupos (evaluación "normativa") |
| Supuestos básicos | La información obtenida es empleada para mejorar el programa o centro | Lo que funciona en un contexto opera de manera similar en otros |
| Metodología | Cualitativa: informes orales, recogida continua de información observacional, etc. | Cuantitativa: pruebas estandarizadas y limitadas en el tiempo |
| Tiempo | Utilidad para la audiencia en el contexto estudiado | Capacidad para establecer generalizaciones y aplicaciones a futuras acciones, programas, centros, etc. |
| Objetivos últimos pretendidos | Evaluación "para" la mejora: utilidad para la audiencia | Evaluación "de" la mejora producida: comparación con otras acciones y programas |

Fuente: Bolívar (1999): "La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias"

Algunos ejemplos de la evaluación formativa son el portfolio, la evaluación de actividades de actuación y la autoevaluación. La retroalimentación por parte del profesor al estudiante también forma parte de un proceso evaluativo formativo que fomenta la autorregulación del propio aprendizaje.

Según Brown (1998: 654) la evaluación formativa tiene que: 1) exigir a los estudiantes que participen de forma activa (crear, producir o hacer algo); 2) emplear situaciones comunicativas reales; 3) no ser intrusiva en el día a día de las actividades del aula; 4) permitir a los estudiantes ser evaluados sobre lo que normalmente hacen en clase; 5) emplear tareas que representen actividades significativas; 6) centrarse tanto en el proceso como en los resultados; 7) facilitar información sobre los puntos fuertes y débiles de los estudiantes; y 8) asegurar que las personas, y no máquinas, que evalúan lo hacen en base a un juicio humano.

También Martínez Sallés (2009) cree que la evaluación de competencias comunicativas orales se tiene que definir de forma sistemática y progresiva a través de instrumentos tales

como el portfolio oral, el registro de actividades y las parrillas de observación, autoevaluación y coevaluación; y mediante procedimientos como las correcciones y las observaciones.

Las actividades e instrumentos de evaluación han de ser lo más diversos posibles y llevarse a cabo a lo largo del desarrollo y finalización de toda unidad didáctica, mediante recursos como: la observación directa, el cuaderno de trabajo, las pruebas escritas (abiertas, cerradas y múltiples), etc.

Otra cuestión a tener en cuenta a la hora de evaluar es la percepción que el propio alumnado tiene sobre los nuevos conocimientos adquiridos y sobre el esfuerzo realizado. Programar y desarrollar actividades de autoevaluación no sólo permitirá al profesorado realizar una evaluación más completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, contribuirá a que el alumnado vaya adquiriendo recursos que le permitan la autocrítica y la valoración de su actividad académica, afianzando así la autonomía y la capacidad de aprender a aprender.

Por todo lo expuesto, consideramos que la evaluación formativa y sumativa de las competencias comunicativas orales es vital a la hora de preparar a nuestros estudiantes para afrontar con éxito situaciones comunicativas reales en la lengua extranjera tanto en el ámbito personal como profesional.

En una enseñanza de corte crítico optaremos por la opción cualitativa para evaluar (López Valero y Encabo Fernández, 2002) una elección que propiciará una mayor atención al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que al resultado obtenido, favoreciendo el interés por otros aspectos que entrarán en juego como aquellos referidos a la subjetividad de quienes la realizan. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque crítico y comunicativo es algo que prácticamente se va convirtiendo en inherente a la praxis educativa ya que cuando las personas están activas y en un proceso constante, proporcionan muchos estímulos e indicios que deben servir para ir constituyendo visiones generales y particulares acerca de la tesitura de las situaciones sobre las que se quiere tener un conocimiento. Asimismo, la evaluación formativa tiene que apoyarse necesariamente en una evaluación sumativa.

La evaluación oral se puede llevar a cabo de forma metódica mediante la observación y la documentación de prácticas comunicativas (Becker-Mrotzek y Brünner, 2004) a lo largo del curso. El éxito de un aprendizaje adecuado de las competencias comunicativas orales se basa en la práctica de conocimientos y habilidades para actuar de forma apropiada en situaciones comunicativas auténticas. En ese sentido, el profesor tiene que diseñar tareas comunicativas que evalúen el nivel de interacción, comprensión y expresión oral del alumno tales como exposiciones orales, discusión de temas de actualidad, que intenten representar situaciones comunicativas reales en la lengua extranjera como pueden ser la preparación y observación de una entrevista, la exposición oral sobre un tema de interés general y la discusión de temas de actualidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

El tema de investigación surge a partir de otros estudios mencionados en el marco teórico que se hacen eco de las deficiencias detectadas en la práctica docente para desarrollar competencias comunicativas orales. Consideramos de interés científico centrarnos en el estudio de la situación actual de la evaluación de las competencias comunicativas orales en los centros universitarios de enseñanza de lenguas extranjeras para comprobar si se aplica la evaluación de competencias comunicativas orales y, en caso afirmativo, cómo se aplica.

Los objetivos específicos de nuestro estudio se dirigen a:

- a) Determinar si los centros universitarios participantes aplican la evaluación continua o formativa de competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera.
- b) Discernir si los centros universitarios realizan la evaluación sumativa de las competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera.
- c) Identificar las herramientas y los procedimientos de los centros universitarios en la evaluación de competencias comunicativas orales.

d) Comparar los centros universitarios españoles y alemanes en la aplicación de herramientas y procedimientos sistemáticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La estructura general de la investigación se ha planteado partiendo de la relación existente entre las variables de estudio (herramientas y procedimientos de evaluación) y mediante la aplicación de un método científico cuantitativo-cualitativo que posibilita abordar el fenómeno y/o la problemática definida.

2.2. Descripción de la muestra

La muestra está formada por dieciocho centros de enseñanza de lenguas extranjeras de universidades españolas y alemanas. Hemos llevado a cabo un proceso de selección o muestreo estratégico voluntario, también denominado por Goetz y LeCompte (1988: 102) de «casos típico-ideal»: «un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población, y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima». Esta estrategia se suele utilizar en diseños de estudio de caso único como es el nuestro, es decir, en los que la recogida de información procede básica y casi exclusivamente de un informante-clave: los coordinadores de centros universitarios de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por lo tanto, los coordinadores de centros de enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior son el grupo-población al que va dirigida la encuesta. Cabe destacar que en la muestra se ha llevado a cabo una subcategorización: centros españoles y alemanes. Lo que nos permitirá realizar un estudio comparativo entre los dos subgrupos.

Las instituciones universitarias españolas que participaron en el estudio fueron: el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz, el Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia de Comillas, el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Santiago de Compostela, el Centro de Lenguas de la Universidad de Almería, el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Sevilla, el Servicio de Lenguas Modernas de la Universidad de Huelva y el Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia. En el caso de las

universidades de Zaragoza y de Málaga, participaron el responsable y el coordinador (respectivamente) de los cursos de español como lengua extranjera organizados por dichas universidades.

Las instituciones universitarias alemanas que participaron en la investigación fueron: el Instituto de Lenguas de la Universidad Albert Ludwigs de Friburgo (*Sprachlehrinstitut der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*), el Centro Técnico de la Universidad de Bielefeld (*Fachsprachenzentrum der Universität Bielefeld*), el Centro de Lenguas de la Universidad de Marburg (*Sprachenzentrum der Universität Marburg*), el Centro de Formación en Lenguas Extranjeras la Universidad Ruprecht Karls de Heidelberg (*Zentrales Sprachlabor - Fremdsprachenausbildung- Sprecherziehung und Sprechwissenschaft - Ruprecht Karls Universität Heidelberg*), el Centro de Lenguas de la Universidad de Leipzig (*Sprachenzentrum der Universität Leipzig*), el Centro de Lenguas de la Universidad Humboldt de Berlín (*Sprachenzentrum der Humboldt Universität zu Berlin*), el Centro de Lenguas de la Universidad de Bayreuth (*Sprachenzentrum der Universität Bayreuth*), el Centro de Lenguas de la Universidad Rheinische Friedrich-Wilhelms de Bonn (*Sprachlernzentrum Rheinische Friedrich-Wilhelm. Universität Bonn*) y la universidad Técnica de Wildau (*Technische Hochschule Wildau*).

2.3. Instrumento

Los estudios de encuesta se emplean con frecuencia en el ámbito educativo por su aparente facilidad para obtener datos y por ser útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004: 233). Como ya se ha mencionado, la información procede de las respuestas obtenidas en la encuesta-cuestionario realizada en el periodo comprendido entre diciembre de 2011 y febrero de 2012.

2.3.1. Descripción de los instrumentos

La encuesta-cuestionario presenta un conjunto de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variable que son objeto de estudio y que están orientadas a la medición y al diagnóstico.

La batería de preguntas está estructurada en preguntas de opción múltiple, preguntas cerradas y semiabiertas. Este tipo de preguntas nos permite, por una parte, cuantificar la información y, por otra, obtener detalles sobre esa información.

En la figura 2.2 se relacionan las preguntas de la encuesta-cuestionario con los objetivos.

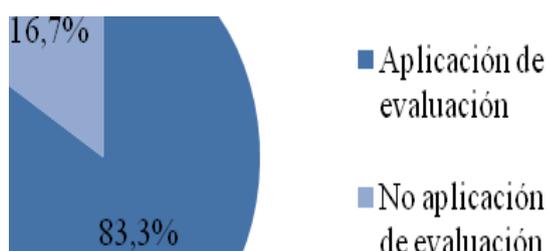
Figura 2.2. Relación de objetivos del estudio con las preguntas de la encuesta

| Objetivos | Preguntas |
|--|---|
| <p>Objetivo 1</p> <p>“Determinar si los centros universitarios aplican la evaluación continua o formativa de competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera”</p> | <p>1.1. ¿Se aplica la evaluación continua y formativa de competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera?</p> |
| <p>Objetivo 2</p> <p>“Discernir si los centros universitarios realizan la evaluación sumativa de las competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera”</p> | <p>2. ¿Se aplica la evaluación sumativa (final) de las competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera?</p> <p>3. ¿En qué consiste la evaluación final de esas competencias?</p> |
| <p>Objetivo 3</p> <p>“Identificar las herramientas y los procedimientos de los centros universitarios en la evaluación de competencias comunicativas orales”</p> | <p>1.2. En caso afirmativo, ¿con qué herramientas y procedimientos se lleva a cabo esa evaluación?</p> <p>Herramientas: Portfolio oral, exposiciones orales, entrevista en parejas, discusión en parejas, discusión en grupos, otro. Procedimientos sistemáticos: observaciones, correcciones, coevaluaciones, autoevaluaciones, otros.</p> |
| <p>Objetivo 4</p> <p>“Comparar los centros universitarios españoles y alemanes en la aplicación de herramientas y procedimientos sistemáticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras”</p> | <p>No existe una pregunta específica para este objetivo. En este caso se comparan los resultados de ambos grupos de informantes.</p> |

3. ANÁLISIS DE DATOS

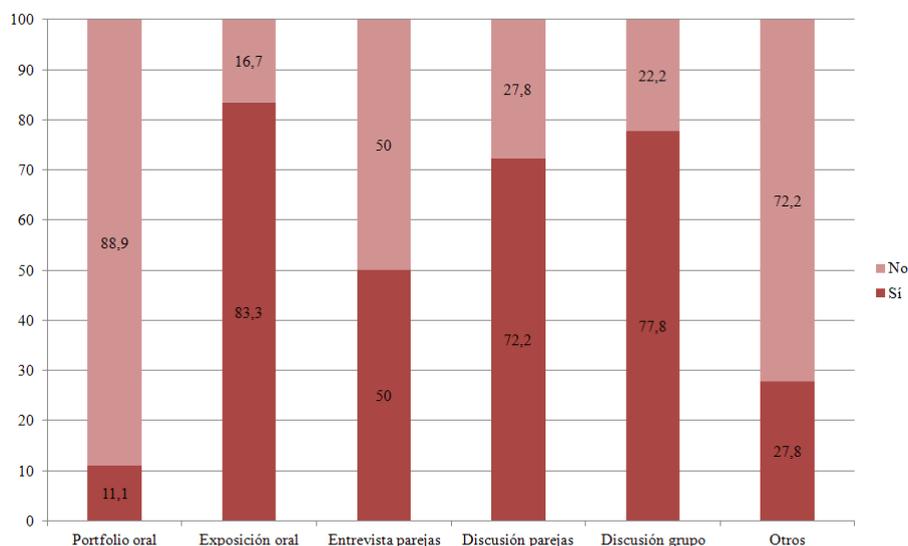
En este apartado presentamos el análisis de los datos obtenidos a partir de la encuesta-cuestionario y su representación gráfica. Las figuras que se presentan a continuación muestran, en primer lugar, los porcentajes del conjunto de universidades participantes españolas y alemanas, en referencia a la aplicación de la evaluación formativa y sumativa y a los instrumentos y procedimientos empleados para esa evaluación y posteriormente, los datos comparativos entre ellas.

Figura 3.1. Promedios referentes a la aplicación de la evaluación de competencias comunicativas orales



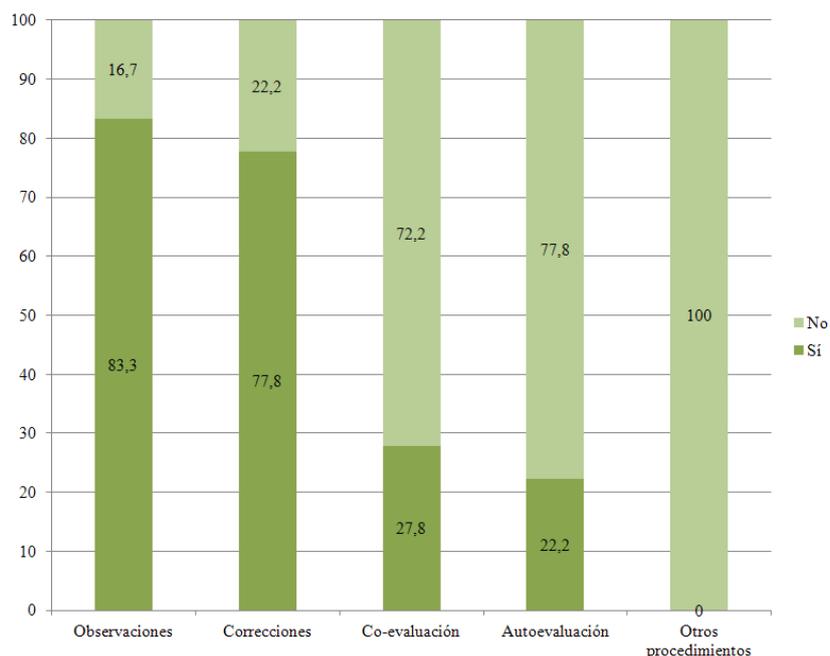
En la figura 3.1 observamos los promedios referentes a la aplicación de la evaluación formativa y sumativa de competencias comunicativas orales en las universidades alemanas y españolas. Hay que destacar que en la encuesta diferenciamos la evaluación formativa y continua de la sumativa. No obstante, todas las instituciones que aplican la evaluación sumativa incluyen también la evaluación formativa y continua. En la figura 3.1 se contempla que la mayoría de instituciones participantes en este estudio (83,3%) aplican la evaluación de competencias comunicativas orales, frente al 16,7% que no lo hacen.

Figura 3.2. Promedio de la aplicación de herramientas para evaluar las competencias comunicativas orales en las universidades participantes (%)



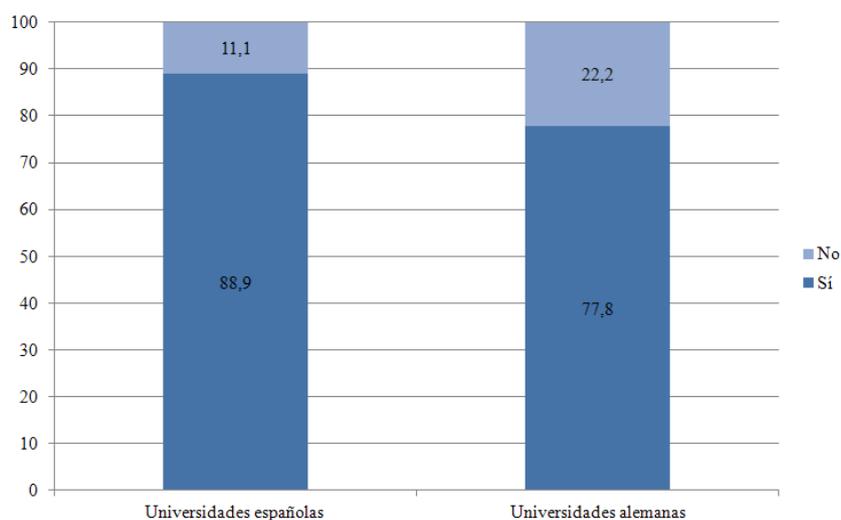
La figura 3.2 refleja los promedios de la aplicación de herramientas destinadas a la evaluación de competencias comunicativas orales. Según los datos, la exposición oral es, con un 83,3%, el instrumento empleado principalmente, seguido de la discusión en grupo (77,8%), de la discusión en parejas (72,2%) y de la exposición oral (50%). El portfolio oral es la herramienta que menos se aplica con un 11,1%. En los centros participantes en el estudio para la evaluación de las competencias comunicativas orales, también se utilizan otros instrumentos (27,8%) entre los que cabe destacar: el comentario de cómics y de películas, los juegos de rol, la exposición oral individual de un tema concreto y las prácticas en el laboratorio de idiomas.

Figura 3.3. Promedio de la aplicación de procedimientos sistemáticos para evaluar las competencias comunicativas orales en las universidades participantes (%)



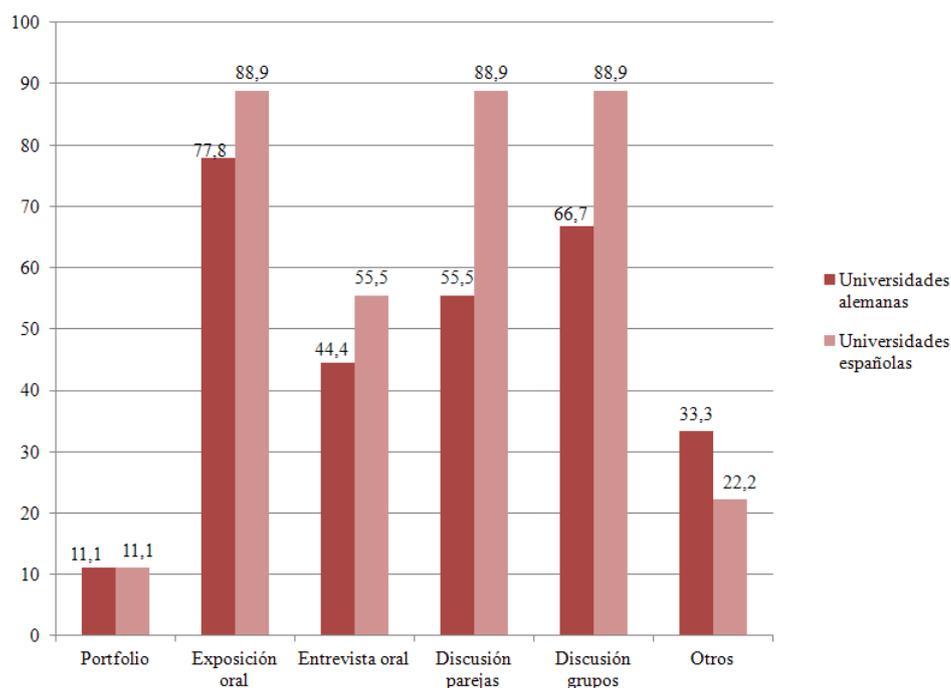
En la figura 3.3 se pueden observar los promedios de los procedimientos sistemáticos para evaluar las competencias comunicativas orales. En la mayoría de las instituciones participantes en este estudio se aplican las observaciones (83,3%) y las correcciones (77,8%), y en menor medida, la coevaluación (27,8%) y la autoevaluación (22,2%) como procedimientos sistemáticos de evaluación.

3.4. Promedio de la aplicación de la evaluación formativa y sumativa de competencias comunicativas orales por universidades participantes (%)



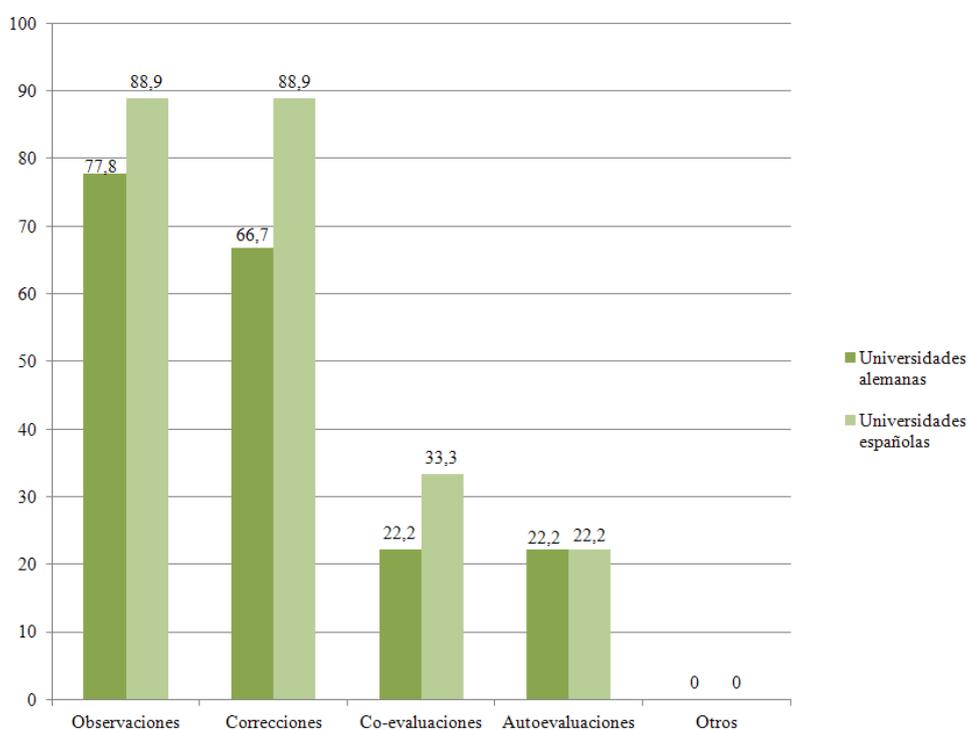
La figura 3.4 muestra los promedios de la aplicación de la evaluación formativa y sumativa de competencias comunicativas orales por universidades alemanas y españolas. Según los datos de esta figura, las instituciones españolas presentan con un 88,9% una mayor aplicación de instrumentos y procedimientos de evaluación de competencias comunicativas orales que las universidades alemanas (77,8%).

Figura 3.5. Promedio de la aplicación de herramientas para evaluar las competencias comunicativas orales por universidades participantes (%)



La figura 3.5 expone el porcentaje de las herramientas empleadas para evaluar las competencias comunicativas orales. Como se ha mostrado en el gráfico 3.2, las herramientas más usadas son la exposición oral, la discusión en parejas y la discusión en grupo. En los centros españoles predomina el uso de la exposición oral, la discusión en grupo y en parejas. Los centros alemanes se destacan por aplicar otras herramientas, entre ellas: proyectos creativos (reportaje de un audio o vídeo) o prácticas en laboratorios de idiomas. El portfolio presenta el mismo porcentaje tanto en universidades alemanas como españolas.

Figura 3.6. Promedio de la aplicación de procedimientos sistemáticos para evaluar las competencias comunicativas orales por universidades participantes (%)



La figura 3.6 presenta la aplicación de procedimientos sistemáticos para evaluar las competencias comunicativas orales por universidades. Las observaciones y las correcciones son los procedimientos más empleados, siendo los porcentajes de uso en las universidades españolas superiores al de las alemanas. La coevaluación es la tercera herramienta más utilizada, seguida de las autoevaluaciones.

En el siguiente apartado se discuten los resultados extraídos de este análisis de datos.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se discuten los resultados a partir de la revisión de los objetivos definidos en la investigación y se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación.

En relación al primer objetivo ("determinar si los centros universitarios participantes aplican la evaluación de competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera"), podemos afirmar que en la mayoría de las instituciones participantes se

aplica la evaluación de competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera.

En cuanto al segundo objetivo ("discernir si los centros universitarios realizan la evaluación sumativa de las competencias comunicativas orales en los cursos de español como lengua extranjera"), los centros universitarios participantes emplean tanto la evaluación sumativa como la formativa para medir las competencias comunicativas orales. Por una parte, la evaluación continua o formativa se basa en observaciones del docente sobre la participación de los alumnos en el aula (exposiciones orales, interacción oral entre el profesor y los estudiantes etc.), y normalmente representa un porcentaje de la nota final. Por otra, la evaluación final (sumativa) se centra, en la mayoría de los casos, en una prueba oral individual (con o sin preparación previa) en la que se emplean herramientas como la descripción de una lámina. De esta forma, se confirma que la evaluación sumativa se apoya en una evaluación continua o formativa que tiene lugar durante el curso.

Respecto del tercer objetivo ("analizar las herramientas y los procedimientos de los centros universitarios en la evaluación de competencias comunicativas orales"), constatamos que las herramientas que se aplican con mayor frecuencia para evaluar son: la exposición oral, la discusión en parejas y en grupos, mientras que los procedimientos sistemáticos más empleados son las observaciones y correcciones.

En cuanto al cuarto y último objetivo ("comparar los centros universitarios españoles y alemanes en la aplicación de herramientas y procedimientos sistemáticos en el aprendizaje de lenguas"), los centros universitarios de enseñanza de lenguas extranjeras españoles aplican con mayor asiduidad herramientas y procedimientos de evaluación sistemáticos para medir la competencia comunicativa oral que los alemanes.

CONCLUSIONES

A partir de la discusión de los resultados podemos afirmar que en los centros universitarios alemanes y españoles participantes se emplea la evaluación de competencias comunicativas orales, aunque esa evaluación se aplica más como herramienta de medición que como

elemento de diagnóstico de las competencias comunicativas orales de los alumnos y punto de partida para el aprendizaje. Por una parte, los procedimientos sistemáticos que se utilizan mayoritariamente son las observaciones y las correcciones, mientras que los menos usados son la autoevaluación y las coevaluaciones. Por otra parte, la herramienta menos empleada es el portfolio. Además, en el caso de los centros alemanes, la presentación oral es la herramienta más empleada para la evaluación continua de la competencia comunicativa oral, actividad que no se destaca por fomentar la interacción comunicativa y los contextos reales entre participantes.

Por lo tanto, los resultados demuestran que en las instituciones universitarias alemanas y españolas antedichas, la evaluación: a) continúa basándose en un método tradicional que no fomenta la reflexión del propio aprendizaje; y b) se orienta más hacia la consecución de resultados que hacia el proceso de aprendizaje, con lo que se mide más "cuánto se sabe" antes que "lo que se sabe". Estos resultados se distancian de lo que defienden autores como López Valero y Encabo Fernández (2002), quienes afirman que hay que prestar mayor atención al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que al resultado obtenido.

A modo de conclusión, podemos decir que las deficiencias en la práctica docente para desarrollar competencias comunicativas orales no están causadas por la ausencia de aplicación de una evaluación de dichas competencias, sino por un empleo inadecuado de las herramientas y de los procedimientos. Como defienden Becker-Mrotzek y Brünner (2004) hay que fomentar el diseño de actividades que representen situaciones comunicativas reales en la lengua extranjera y la aplicación de herramientas y procedimientos sistemáticos que se complementen y que sirvan de instrumento para fomentar y evaluar la capacidad de interacción, comprensión y expresión oral de los estudiantes.

Estimamos que este estudio ha aportado datos empíricos relevantes vinculados con la aplicación de la evaluación de las competencias comunicativas orales (expresión e interacción oral) en centros de educación superior de lenguas extranjeras en España y Alemania. Si bien ha cumplido con los objetivos definidos, somos conscientes de que se trata un trabajo en progresión, acotado -en esta etapa- a la dimensión de la muestra. Futuras investigaciones preverán ampliar la muestra, extrapolar este trabajo de investigación a otros centros de

educación superior y comparar los resultados que acaban de ser expuestos con otros estudios que empleen nuevos instrumentos de recogida de datos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, J. y G. BERGER. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, ANDSHA-Matrice, 1989.
- ARISTIZABAL GIRALDO, L. D.; A. P. MUÑOZ RESTREPO, S. GAVIRIA MONSALVE, F. CRESPO OROZCO, O. M. PALACIO URAN. "Assessing Spoken Language: Beliefs and Practices in EFL", Revista *Universidad Eafit*, Ed. Universidad Eafit, v.39, fasc.129, 2003, pp.63-74. Disponible:<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/924/829>
- BECKER-MROTZEK, M. y G. BRÜNNER. *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, Frankfurt am Main, Peterlang, 2009.
- BIZQUERRA ALZINA, R. (coord., 2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 2009.
- BOLÍVAR, Antonio. "La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias". En: Escudero (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 365-376.
- BROWN, J. D. y T. HUDSON (1998). "The Alternatives in Language Assessment", *TESOL Quarterly*, 32 (4), pp. 653-675. (Publicado en línea: 04/06/2012).
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", *RELIEVE, Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9, 1: 11-43. Disponible: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm (Consultado: 15/06/2010.)
- ESPINOSA, J. K.; J. JIMÉNEZ, M. OLABE y X. BASOGAIN (2006). "Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES", *Congreso 2006: Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*. Disponible: <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf> (Consultado: 21/09/2011.)
- GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- GOLLUSCIO, Lucía (comp.) *La etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires, Eudeba, 2002.
- HEATON, J. B. *Classroom Testing*, Nueva York, Longman Group Limited, 1997.
- MARTÍNEZ MATEO, R. (2012). "An experience on the Integration of ICT into a Teaching-learning Methodology of English as a Foreign Language", *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 2: 289-294.

- MARTÍNEZ PIÑERO, E. (2002). "Oral communicative competence in English language at the competition of compulsory education", *CAUCE, Revista de Filología y Didáctica*, nº 25, pp. 533-561.
- MARTÍNEZ SALLÉS, M. (1999). "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE", *Revista Mosaico*, nº 3, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, pp. 19-22. Disponible:
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13137&codigoOpcion=3
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. "La evaluación de los aprendizajes", *Aularia / El país de las aulas*, revista digital de educomunicación, *Portal de Comunicación de la Universidad de Huelva: Aula Creativa*. Disponible:
<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0091evaluacionaprendizaje.htm> (Consulta do: 12/07/2012).
- POZO VICENTE, C. (2011). *Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación, Universidad de Huelva. Disponible:
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5253>
- O'MALLEY, M. y P. LORRAINE VALEZ (1996). *Authentic Assessment for English language Learners*. Addison-Wesley, Publishing Company, pp. 2-5.
- LÓPEZ VALERO, A.; E. ENCABO FERNÁNDEZ y C. MORENO MUÑOZ (2002). "Interculturalidad en las aulas: didáctica y evaluación del español como segunda lengua". ASELE actas XIII, pp. 533-538.
Disponible:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0533.pdf.

Cómo citar este artículo:

POZO VICENTE, Cristina y Rosa Díaz Cores. "La evaluación como herramienta de aprendizaje de competencias comunicativas orales", *SIGNOS ELE*, 7, febrero 2013, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1164>, ISSN 1851-4863, págs. 1-16.

Subir

Cristina Pozo Vicente

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Huelva. Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras cursado en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Licenciada en Traducción e Interpretación y en Lingüística. Desde el año académico 2008/09 imparte cursos de ELE en diferentes niveles en la Rheinische Friedrichs-Wilhelms-Universität Bonn. En la actualidad, es la persona responsable del Departamento de Español como Lengua Extranjera en el Centro Superior de Lenguas Modernas (*Sprachlernzentrum*) de la *Rheinische Friedrichs-Wilhelms-Universität Bonn*.

Rosa Díaz Cores

Licenciada en Filología Inglesa. Durante su larga carrera profesional ha impartido cursos de español y de Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en diversas instituciones de Inglaterra, República Checa, Alemania, Irlanda y España tales como la Universidad de Carolina de Praga, el Centro Superior de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz, el Centro Superior de Lenguas Modernas (*Sprachlernzentrum*) de la Universidad de Bonn o Escuela de Idiomas (*Volkshochschule*) de Bonn. Actualmente, trabaja como docente en el Departamento de Lenguas Románicas de la *Rheinische Friedrichs-Wilhelms-Universität Bonn*.

[Subir](#)