

Evaluación de presentaciones orales académicas: elaboración de descriptores basados en la performance

[Ana L. Brown](#)
[Miranda Trincheri](#)

analaura.brown@gmail.com
mirancheri@yahoo.com.ar

Resumen

El Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires evalúa y certifica desde 2010 a los alumnos de un programa de intercambio provenientes de universidades estadounidenses. Para aprobar el curso de español, los estudiantes deben presentar oralmente ante los evaluadores del Laboratorio una monografía que han escrito con la supervisión de sus profesores del programa. De esta forma, se evalúa una presentación oral académica, cuyos rasgos han sido definidos en base a las descripciones de estos géneros en español como lengua extranjera (Vázquez, 2001; 2005), y a los objetivos específicos de los cursos del programa referido.

Los estudios sobre oralidad académica en español como lengua extranjera son aún incipientes (Villar, 2011; Ainciburu y Villar 2013). Dada la diversidad de las presentaciones en los diferentes contextos de enseñanza, se hace necesario contar con descripciones de caso que informen las prácticas más frecuentes.

En el presente trabajo nos proponemos ajustar los descriptores (Underhill, 2000; Douglas, 2000) actualmente en uso, para obtener en un paso posterior, una herramienta que posea mayor poder descriptivo. Para ello comparamos un corpus de presentaciones orales grabadas previamente analizado (Brown y Trincheri, en prensa), con la perspectiva de los evaluadores, a partir de las anotaciones vertidas en las planillas de evaluación. También tuvimos en cuenta las especificaciones del examen. Como resultado obtuvimos una serie de descriptores que nos permitirán ajustar la grilla existente y que pueden adaptarse a otras situaciones de evaluación.

Palabras clave: oralidad académica, ELSE, evaluación

Abstract

The Language Laboratory of the Faculty of Arts, University of Buenos Aires since 2010 evaluates and certifies students in an exchange program from US universities. To pass the course in Spanish, students must present orally to laboratory assessors who wrote a monograph under the supervision of their teachers from the program. Thus, an academic oral presentation is assessed, whose features have been defined based on the descriptions of these genres in Spanish as a Foreign Language (Vazquez, 2001; 2005), and the specific objectives of the program courses referred.

Studies on academic orality in Spanish as a foreign language are still emerging (Villar, 2011; Villar Ainciburu and 2013). Given the diversity of presentations in different contexts of education is needed to inform case descriptions frequently practices.

In this paper we propose to adjust the descriptors (Underhill, 2000; Douglas, 2000) currently in use for at a later stage, a tool that possesses greater descriptive power. To do this we compare a corpus of recorded oral presentations discussed previously (Brown and Trincheri, in press), with the perspective of the evaluators, from the annotations expressed in the forms of assessment. We also took into account the specifications of the test. As a result we obtained a series of descriptors that allow us to adjust the existing grid and can be adapted to other situations of evaluation.

Keywords: academic orality, ELSE, evaluation

1. Introducción

En los últimos diez años (2002-2012) se ha presenciado en Argentina un significativo aumento de la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros que vienen con el objetivo de aprender español y de cursar materias en universidades durante uno o dos cuatrimestres. Muchos de ellos lo hacen en el marco de programas específicos de *study abroad*, que gestionan la acreditación de los estudios en Argentina ante las universidades de origen. Nuestro estudio se enmarca en uno de estos programas (IFSA Butler) cuyos destinatarios son alumnos provenientes de universidades estadounidenses. Desde 2010, la certificación del curso de español es realizada por el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, a través de la evaluación de una presentación oral final. Dicha evaluación es diseñada e implementada por un equipo docente con formación en evaluación bajo la dirección de la profesora Silvia Prati.

Para la definición de la certificación del curso de español, se optó por un examen de *performance* (Prati, 2007) basado en un modelo de competencia comunicativa que descompone diferentes aspectos tanto lingüísticos como no lingüísticos de la actuación (Bachman y Palmer, 1996), ya que el objetivo es dar cuenta de un conjunto de habilidades académicas en español lengua extranjera que los alumnos pueden lograr al término de su cuatrimestre de intercambio.

Con respecto al tema y a los contenidos del curso, el equipo decidió adoptar un enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), el cual prevé el aprendizaje en función de la resolución de tareas concretas y de la integración entre contenido y lengua (Krsul y Lanzoni, 2011). Se optó por esta perspectiva ya que era la que mejor describía el programa de estudios que realizan los estudiantes en este programa, en el cual los cursos de español lengua extranjera están organizados en torno a un contenido temático relacionado con la cultura argentina: música popular, cine o personajes históricos, entre otros.

La bibliografía sobre español con fines académicos viene creciendo de forma sostenida en los últimos años, a partir de diferentes líneas teóricas. Existen estudios desde el análisis del discurso (Arnoux, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueiras, 2002; Di Stefano y Pereira, 2003), la argumentación (Padilla, 2003, 2008),

la alfabetización académica (Carlino, 2005) y la enseñanza de géneros académicos (Vian Jr, Anglada, Moyano y Romero, 2009; Barbara y Moyano, 2011). Recientemente se ha llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires un taller de enseñanza de géneros académicos, también en esta última línea (Navarro y Moris, 2012).

En cuanto a la situación de Español como lengua segunda y extranjera (en adelante ELSE) con fines académicos, la bibliografía aún es escasa. Los trabajos pioneros de Vázquez (2001; 2005) contribuyeron a delinear los problemas de investigación y proporcionaron los primeros materiales didácticos para estudiantes sobre este tema. En particular, estos trabajos se centran en la producción escrita, aunque existen algunos trabajos sobre presentaciones orales (Villar, 2011; Brown y Shimabukuro, 2011).

2. Marco teórico

A partir de un análisis de necesidades, el equipo encargado de diseñar esta certificación optó por un examen de *performance*. Este tipo de exámenes busca capturar y valorar la conducta lingüística en tareas reales y evalúa a un mismo tiempo producto y proceso (Mc Namara, 1996). Esto implica que no se considera un aspecto evaluado analíticamente, sino que se toman en cuenta varios aspectos integrados, sopesados en términos de su importancia a partir del objetivo del examen. En nuestro caso, el objetivo es que los estudiantes realicen una presentación académica oral en español de un tema de cultura argentina, que se relacione con el tema del curso específico de español que están tomando.

Todos los cursos del programa reciben la misma consigna marco: realizar una presentación oral académica de siete minutos. Esta debe incluir una introducción en la que se explicita el objetivo del trabajo, el tema, la motivación, las fuentes consultadas, el corpus y la hipótesis o idea principal; un desarrollo, que a su vez debe incluir secuencias argumentativas, análisis, ejemplos, comparaciones y citas de al menos dos fuentes, y finalmente, una conclusión que contenga una recapitulación de lo expuesto. Además, se dan algunas indicaciones sobre el desempeño lingüístico: se pide naturalidad y no memorización ni lectura continua de un texto o *PowerPoint*. Se recomienda cuidar la pronunciación y mantener la adecuación al ámbito académico.

La presentación es escuchada por dos evaluadores. Mientras lo hacen, toman notas en una planilla que a su vez incluye una banda de evaluación, la cual consiste en una serie de descripciones cortas que señalan diferentes niveles de habilidad lingüística (Underhill, 2000, p. 98). Estas descripciones organizadas en bandas fueron elaboradas por el equipo en el momento del diseño del examen. Una vez finalizada la exposición, los evaluadores discuten y consensuan la ubicación de la presentación en la banda, así como también una nota provisional que luego se ajusta con una breve entrevista, diseñada para repreguntar aspectos poco claros o conversar sobre el contexto de la investigación. La elaboración de las bandas, junto con el ajuste en el momento de la evaluación y las discusiones periódicas del equipo buscan garantizar la consistencia entre evaluadores (Underhill, 2000, p. 88), uno de los elementos necesarios para garantizar la confiabilidad del examen, es decir, la consistencia en la medición que se intenta realizar (Bachman, 2006, p.19).

Las bandas están compuestas por descriptores. Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) un descriptor es una afirmación descriptiva respecto de lo que un hablante puede hacer en L2. Para que esa descripción sea lo más específica y práctica posible, se elabora en torno a habilidades lingüísticas, por ejemplo, la producción escrita. Asimismo, respecto de dichas habilidades existen diversas formas de realización que dan lugar a diferentes niveles que un hablante de L2 puede tener. El grado de especificidad y la cantidad de niveles que se puedan proponer depende de las necesidades y aplicaciones que se haga de los descriptores. Es decir, los descriptores son afirmaciones que describen lo que un estudiante puede hacer en un punto determinado de una escala de evaluación (Fulcher, 2007, p.369)

En el presente trabajo nos proponemos producir una serie de descriptores con el objetivo a futuro de ajustar las bandas de evaluación.

Con este propósito, comparamos un corpus de diez grabaciones de presentaciones, ya previamente transcripto y analizado (Brown y Trinchero, en prensa), con las planillas de evaluación que los evaluadores completan en el momento de la evaluación.

A partir de un total de diez presentaciones hechas en dos cursos diferentes, obtuvimos veinte planillas. Uno de los evaluadores estuvo presente en ambos cursos mientras que el compañero varió en cada curso. De esta forma, se contrastaron tres evaluadores.

Es importante tener en cuenta que las planillas son instrumentos de evaluación pensados básicamente como ayuda memoria para el evaluador mientras asiste a la presentación. Son una fuente muy importante de recolección de datos pero no deben tomarse como las únicas y definitivas apreciaciones que tienen en cuenta las evaluaciones, sino como una guía de lo que consideraron relevante para tener en cuenta luego en la discusión con su par.

3. Análisis

3.1- Comparación entre evaluadores

Si bien con diferentes estilos en la manera de anotar, en términos generales se encontró consistencia entre evaluadores, reflejada luego en un acuerdo casi total sobre las calificaciones. En las planillas preponderan las anotaciones que refieren aspectos de la organización y el planteo de las diferentes secciones de las consignas frente a los aspectos más específicamente lingüísticos y con enfoque de L2: léxico, sintaxis y pronunciación.

En cuanto a las anotaciones referidas a la presentación propiamente dicha, se advierte que en la medida en que se cumple la consigna, los evaluadores se limitan a mencionar dicho cumplimiento escribiendo frases como "presenta hipótesis". Por otro lado, cuando el cumplimiento no es acabado (ya sea porque las secciones no están presentes o se presentan de manera inadecuada), las anotaciones comienzan a complejizarse y los evaluadores escriben más: plantean preguntas y dudas que les genera la presentación y también emiten opiniones por escrito.

En muchos casos, los evaluadores anotan la duración de la presentación y la existencia o no de un apoyo visual (típicamente una presentación de *PowerPoint*).

En todas las planillas se menciona el uso o no de citas, independientemente de cómo haya sido realizado.

En cuanto a los criterios más específicamente lingüísticos y de enfoque de L2, en la mayoría de las planillas (sobre todo en dos de tres evaluadores) encontramos que siempre se describen aspectos ligados a la pronunciación y entonación. Las anotaciones encontradas no siempre señalan inadecuaciones, sino que en muchos casos destacan la fluidez y/o la adecuación en la pronunciación. Por otro lado, las

anotaciones que se refieren al léxico y la sintaxis suelen estar mayormente orientadas a indicar las inadecuaciones que, ya sea por la cantidad o calidad, por momentos llegan a oscurecer el significado que se intenta comunicar.

En síntesis, el análisis de las anotaciones realizadas por las profesoras durante las evaluaciones nos permitió observar que los modos de organización de la presentación y las operaciones discursivas realizadas (Roich, 2007) son ejes centrales para juzgar la tarea. Los aspectos lingüísticos, si bien fundamentales, aparecen como subordinados al logro del objetivo general. Esto está alineado con el enfoque de la evaluación: se trata de un examen de habilidades integradas que permite observar una tarea de lengua en uso con un objetivo específico. Por otra parte comprobamos que hay una alineación entre la consigna, las especificaciones del examen y los criterios manifestados como relevantes durante las evaluaciones. Este aspecto es central para garantizar la confiabilidad y la consistencia de la evaluación.

3.2- Comparación con el análisis de las grabaciones

El siguiente paso en nuestro análisis fue la comparación entre las planillas de los evaluadores y los resultados de nuestra investigación preliminar sobre el corpus de presentaciones.

La descripción pormenorizada nos había permitido identificar una serie de posibles formulaciones para las partes de la introducción y realizaciones prototípicas para las secciones, como el análisis y la conclusión, así como relevar los aspectos lingüísticos que pueden oscurecer la realización de una presentación exitosa.

Al poner en relación estos datos con los surgidos de lo observado por las evaluadoras, encontramos que existe un alto nivel de concordancia, si bien las anotaciones de las profesoras son necesariamente más escuetas por la necesidad de captar los rasgos relevantes durante el desarrollo de la presentación. Por otra parte, como mencionábamos antes, en algunos casos sólo se consigna la aparición o no de un aspecto (por ejemplo, *presenta hipótesis, no cita fuentes*). El análisis pormenorizado de las desgrabaciones nos permitió, en los casos en los que no se presentaba una de las secciones, observar si alguna operación discursiva realizaba ese cometido. Por ejemplo, el estudiante puede no presentar una hipótesis formulada explícitamente pero

desarrolla una pregunta de investigación que va respondiendo argumentativamente a lo largo del análisis. Por otra parte, en los casos en los que se realizaba una formulación explícita, la descripción minuciosa nos permitió identificar posibles realizaciones.

3.3- Posibles descriptores derivados del análisis

Teniendo en cuenta nuestras fuentes de datos partimos de dos miradas: una analítica, pormenorizada y descriptiva (el análisis de las grabaciones) y otra más holística e integrada (los apuntes que permiten luego la evaluación). Ambos análisis sirvieron de base para la formulación de una serie de descriptores y permitieron establecer un punto intermedio entre la descripción puramente holística de la presentación y su descripción analítica. Para formular los descriptores partimos de algunos criterios expuestos en el anejo A del MCER. Allí se menciona la necesidad de que estos tengan formulación positiva, precisión, claridad, brevedad e independencia. Estas orientaciones, si bien muy útiles para elaborar descriptores de niveles comunes de referencia, solo son aplicables parcialmente a la formulación de descriptores para la evaluación de una tarea específica.

En nuestro caso, es necesario tener en cuenta que las presentaciones responden a una consigna dada a los candidatos, en la cual se les solicita que lleven a cabo determinadas acciones. Es por ello que tanto la formulación positiva como la independencia no podrán ser totales; en particular en lo que respecta a los descriptores relativos a la organización y desarrollo de la presentación. Por ejemplo, en la consigna se solicita a los alumnos que incluyan fuentes en su presentación de manera que es necesario un descriptor que dé cuenta de aquellos alumnos que no cumplen con este requisito (algo observado en nuestro corpus en más de un caso). En este sentido, obtendremos un descriptor de formulación negativa y dependiente de un contexto específico. Sin embargo, esto no implica concebir los descriptores como "listas de errores", sino, simplemente describir realizaciones de la presentación en las que no está presente ese rasgo. En cuanto a la precisión de las tareas y las destrezas relacionadas, la consigna indica una tarea específica y es nuestro objetivo en este trabajo especificarla aun más en cuanto a la realización de sus diversas secciones, no solo para ofrecer a los evaluadores una herramienta de evaluación más estandarizada y objetiva, sino también para que los propios alumnos conozcan la especificidad de la tarea y puedan organizarse de mejor manera. En este mismo sentido, buscamos desarrollar descriptores que cumplan con el requisito de claridad.

Por último, en cuanto a la brevedad que el MCER propone, es nuestro objetivo mantener esta orientación por las mismas razones que allí se sostienen: en primer lugar, los descriptores breves son más fáciles de recuperar en el momento de la evaluación (téngase en cuenta que en nuestro caso se trata de una evaluación oral, con lo cual esta necesidad se vuelve aun mayor); en segundo lugar, proponer descriptores breves que luego se puedan combinar ofrece una herramienta descriptiva más precisa, dado que en las actuaciones reales, y por lo que hemos observado en nuestro propio corpus, se dan diversas combinaciones de realizaciones de nivel en diferentes criterios. Es decir, el hecho de que un candidato cumpla en términos generales con la organización de la presentación no implica que además lo haga con el léxico requerido y/o con las estructuras gramaticales apropiadas.

De esta manera, propondremos para este trabajo una serie de descriptores organizados en dos grupos principalmente. En un primer grupo, encontramos aquellos criterios relacionados con la evaluación de la presentación académica y la realización (o no) de las diferentes secciones solicitadas. En un segundo grupo, colocamos todos los criterios que se relacionan con factores más específicamente lingüísticos y que, además, parten de un enfoque de L2.

Los criterios generales sobre la presentación son transversales: sólo pueden evaluarse en forma holística luego de escuchar la presentación completa. El análisis pormenorizado de las presentaciones nos permitió ver que muchas veces, si bien los alumnos no formulan explícitamente una de las sub secciones de la introducción, por ejemplo, sí realizan una operación discursiva que la suple. De esta manera, este grupo de criterios tiene que ver con la organización general de la presentación, su organización retórica interna y la duración relativa de cada una de las partes. En este grupo de criterios encontramos: organización y duración de la presentación; presentación del tema, análisis y conclusión. En los dos últimos casos consideramos que estas sólo pueden ser evaluadas en relación con el resto de las secciones y de la presentación en su totalidad. A continuación ejemplificaremos con algunos de los descriptores desarrollados.

3.3-A -Criterios generales sobre la presentación oral

Organización y duración de la presentación
A- La exposición se desarrolla en el tiempo pautado. Las secciones se suceden de manera que la argumentación se pueda seguir (por ejemplo, si hay hipótesis

se explicita en los primeros minutos y no hacia el final) y hay un equilibrio entre las partes: se puede reconocer una sección inicial de introducción con el planteo del tema y la hipótesis y alguna contextualización; luego hay una sección central de análisis y un final para las conclusiones y el cierre. Distribución orientativa de tiempos: la introducción y el análisis insumen la mayor parte del tiempo de la exposición en proporciones variables, la conclusión es relativamente breve en comparación.

- B- La exposición se desarrolla en un tiempo mayor al pautado (entre 10 y 12 minutos). Por lo demás, está bien organizada y equilibrada.
- C- La exposición se desarrolla en un tiempo mucho mayor al pautado (15 minutos o más). Dada la extensión, si bien puede ser clara y organizada, es probable que por momentos haya cierta dispersión o el oyente no pueda seguir con atención el recorrido.
- D- La exposición se desarrolla en el tiempo pautado pero la organización o bien no es completa (faltan secciones importantes), o bien no es coherente (las conclusiones se presentan antes que la pregunta del trabajo), o bien no es equilibrada (la introducción lleva más tiempo que el análisis).

Presentación del tema

- A- En los primeros minutos de la presentación expresa claramente el tópico de su presentación y luego lo desarrolla.
- B- En los primeros minutos de la presentación expresa el tópico de esta, pero no condice con el desarrollo. Puede confundir tema con objetivo o análisis.
- C- Expresa un tópico con dificultades y luego su presentación no está relacionada con éste.
- D- No logra expresar un tema.

Análisis

- A- Hay una sección que normalmente ocupa la parte central y se lleva la mayor parte del tiempo de la exposición, en la cual prima el análisis del corpus seleccionado en función del tema propuesto. El mismo es organizado en función de una (o más) preguntas y/o hipótesis para lo cual se ofrecen argumentos y contraargumentos. Estos pueden ser citas del corpus, fuentes externas, datos fácticos (ej: estadísticas), etcétera. Se puede ver una progresión argumental. El oyente puede seguir el recorrido de la exposición y reconocer la argumentación.
- B- Hay una sección que normalmente ocupa la parte central y se lleva la mayor parte del tiempo de la exposición en la cual prima una descripción y/o narración del corpus seleccionado en función del tema propuesto. Se puede ver una progresión temática pero no hay argumentos y contraargumentos explícitos. El oyente puede seguir el recorrido de la exposición y reconstruir una historia (síntesis de una película o la descripción de un género u obra musical). Es un análisis de tipo descriptivo y/o narrativo claro y organizado.
- C- Hay una sección que ocupa la parte central del trabajo y tiene la mayor extensión en la cual hay un intento de análisis del corpus propuesto. El análisis no está organizado en función de un tema y/o de una hipótesis-pregunta. No hay progresión argumental ni narrativa-descriptiva, solo un tópico general que nuclea la exposición. Al oyente le resulta dificultoso reconstruir el tema y seguir la exposición Pueden presentarse recursos como fuentes externas o estadísticas, pero no están organizadas en función de una argumentación. Es una exposición poco cohesiva

D- No es posible reconocer una sección central del trabajo en la cual haya un análisis. El estudiante tiene una laguna muy grande y deja de hablar o se pone a hablar de otro tema o lleva el tema a un plano personal y/o empírico y se sale de lo preparado.

Conclusión

A- La parte final del trabajo (entre uno y dos minutos) ofrece un cierre claro, conciso y organizado en el cual se retoma el tema y la hipótesis-pregunta planteados; se repasan las principales conclusiones del análisis y se ofrece una reflexión final (comentario, opinión, etcétera).

B- La parte final del trabajo ofrece un cierre claro y conciso en la cual se ofrecen las principales conclusiones del análisis y se ofrece una reflexión final.

C- La parte final del trabajo ofrece un cierre breve que suele ser una reflexión final.

D- La parte final del trabajo no es reconocible como tal, concluye abruptamente y normalmente necesita la explicitud de frases como "eso es todo".

Como se observa, los descriptores generales de presentación apuntan a la especificación de diferentes *performances* en cuanto a las secciones solicitadas. A su vez, el tiempo dedicado a cada una de ellas, y la organización general también son retomados en uno de los criterios. El hecho de que para cada uno de estos cuatro criterios hayamos desarrollado cuatro descripciones parte de las presentaciones analizadas previamente y de la experiencia con la evaluación de estas presentaciones.

3.3-B- Criterios lingüísticos

Si bien estos criterios no son los que preponderan en este tipo de examen, tanto en las planillas de evaluadores como en el análisis hecho a partir de las desgrabaciones de audio, se evidenciaron afirmaciones relativas a ellos que podemos agrupar en tres grandes categorías: léxico, sintaxis y pronunciación. Asimismo, estos elementos están presentes en las bandas de niveles que utilizamos en la actualidad y en la consigna que se da a los alumnos.

Teniendo en cuenta la cantidad limitada de descriptores que un evaluador puede manejar en una evaluación simultánea agregado al hecho de que el foco de nuestro examen no está puesto en la norma, proponemos una serie de descriptores lingüísticos que se relacionan con el cumplimiento de la tarea propuesta y que tienen en cuenta el proceso de aprendizaje específico de los angloparlantes. Por ejemplo, el aprendizaje del aspecto en español es un tema que causará confusiones desde los primeros niveles y que puede aparecer en un uso vacilante aún en alumnos avanzados. Si esas vacilaciones no son sistemáticas al punto de que el oyente no logre ubicarse

temporalmente con respecto a lo dicho, y la presentación puede seguirse, no se las considerará un obstáculo para el logro de la tarea.

Si tenemos en cuenta el foco de la evaluación y el peso que obtiene el enfoque de L2, podemos ver que es rentable y factible pensar en tres niveles específicos a partir de la evidencia de nuestro corpus. Estos, a su vez, podrían ser compatibles con los descriptores lingüísticos de los niveles pre-intermedio, intermedio e intermedio-alto del Laboratorio de Idiomas¹.

De todos modos, los criterios lingüísticos apuntan a brindar una orientación sobre las posibles realizaciones de ciertos aspectos lingüísticos que consideramos relevantes ya que influyen en el logro de una presentación clara y comprensible.

Pronunciación
<p>A- Mantiene el interés del oyente con una pronunciación clara, una entonación adecuada y recursos expresivos (pausas necesarias, énfasis).</p> <p>B- Mantiene el interés del oyente con una pronunciación y entonación con inadecuaciones. No controla bien recursos expresivos, realiza pausas, duda, tiene muchas muletillas.</p> <p>C- Consigue mantener el interés del oyente por momentos, tiende a ser monótono. Muchas marcas de su L1, pausas y muletillas.</p>
Léxico: especificidad
<p>A- Utiliza el léxico específico de su presentación de manera clara. Evidencia un buen léxico general.</p> <p>B- Evidencia un buen léxico general y utiliza un léxico específico con dificultades.</p> <p>C- Utiliza circunloquios y paráfrasis con frecuencia, no utiliza un léxico específico o lo hace con muchas dificultades.</p>
Léxico: registro
<p>A- Mantiene un registro adecuado durante toda la presentación.</p> <p>B- Tiene un registro adecuado por momentos.</p> <p>C- No consigue mantener un registro adecuado.</p>

¹ <http://www.idiomas.filo.uba.ar/content/espa%C3%B1ol-para-extranjeros>

Sintaxis

- A- Hay muy pocas o ninguna inadecuación gramatical. Las estructuras de frase son variadas y complejas y el estudiante logra transmitir significados complejos con extrema precisión y riqueza.
- B- Hay muy pocas o ninguna inadecuación gramatical. Las estructuras de frase son limitadas y se repiten. El estudiante logra comunicar significados complejos con simpleza y generalidad.

- C- Hay algunas inadecuaciones gramaticales que o bien provocan que no se entienda, o bien que se entienda algo diferente, o bien que el oyente no pueda estar seguro de cuál fue el significado que quiso transmitir.

4. Conclusiones

En este trabajo nos propusimos elaborar una serie de descriptores para evaluar presentaciones orales académicas de estudiantes angloparlantes de español lengua extranjera. El objetivo de dicha elaboración es obtener una herramienta que posea mayor poder descriptivo y que contribuya a sostener la consistencia interevaluador.

Para llevar a cabo el objetivo, tomamos un corpus de diez presentaciones grabadas en audio, previamente analizadas y las comparamos con las anotaciones hechas por los evaluadores. En primer lugar, encontramos que en términos generales había consistencia entre los evaluadores así como con el análisis hecho en detalle al escuchar las grabaciones. Luego, comprobamos que en concordancia con el enfoque propuesto en el examen, el foco de los evaluadores está puesto en la presentación oral, en su organización y en el cumplimiento de las secciones y subsecciones solicitadas en la consigna. En segundo lugar, se encontraron menciones de rasgos lingüísticos con enfoque de L2. De esta manera, propusimos dos grupos de descriptores: un grupo mayor relativo a la descripción de la presentación y otro más específico y acotado, relativo a los factores lingüísticos, los cuales subdividimos en léxico, sintaxis y pronunciación. En el grupo de descriptores relativos a la presentación encontramos que la mayoría son transversales, es decir que el evaluador necesita escuchar toda la presentación para tomar una decisión.

Observamos que la redacción de descriptores constituye una tarea compleja para la cual el hecho de partir de las performances reales de los estudiantes es fundamental, ya que permite identificar realizaciones frecuentes que permiten ordenarlos. Presentan la dificultad de constituir descripciones generales, que el evaluador debe tener en

mente a la hora de evaluar, ajustándolas con sus propios criterios a la luz de la actuación observada. Sin embargo, consideramos que los descriptores constituyen un insumo importante para la discusión de la evaluación y para la estandarización inter evaluadores.

El próximo paso de la investigación será poner a discusión y a prueba la serie de descriptores elaborados con el equipo de evaluación para lograr un ajuste final de los mismos. Luego, podremos confeccionar bandas holísticas para elaborar descripciones de nivel de realización de las presentaciones orales. Asimismo, una vez sopesada la importancia de los aspectos con respecto al objetivo de la evaluación puede armarse una grilla analítica que incluya, entre otras cuestiones, una lista de chequeo que permita ir dando cuenta de la realización de sub secciones específicas de la presentación y que ofrezca una ponderación de dicha realización. De esta manera, esperamos contribuir a la investigación del desarrollo de habilidades académicas en L2, en particular a la reflexión sobre los modos de analíticos y holísticos de evaluación.

Bibliografía

- AINCIBURU, M. C. y C. VILLAR (2013). "Coocurrencia de rasgos lingüísticos en la caracterización de la Presentación académica oral EFE". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13 (número especial – Actas de Congreso)*. Arnoux, E y M. Alvarado. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M.C. Martínez (Comp.), *Los procesos de lectura y escritura*. Santiago de Calí: Editora Universidad del Valle.
- ARNOUX, E. (Comp.) (1996). *Adquisición de la escritura*. Rosario: Ediciones Juglaria.
- ARNOUX, E., A. SILVESTRI, y S. NOGUEIRA. (2002). "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos". *Signos*, 35 (51-52), p.p. 129-148.
- BACHMAN, L. y A. PALMER. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BARBARA, L. y E. MOYANO. (Eds.). (2011). *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*. Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BROWN, A. y C. SHIMABUKURO. (2011). "La inclusión de voces en el discurso académico oral por parte de estudiantes estadounidenses". *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, Nº 11, ISSN 1852-1045. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/mesas.htm>

- BROWN, A. y TRINCHERI, M. (en prensa), Operaciones discursivas en presentaciones orales académicas por parte de alumnos estadounidenses de ELSE: un estudio de caso. Ponencia presentada en las II Jornadas de Jóvenes Lingüistas, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística, 6,7 y 8 de marzo de 2013.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- DI STEFANO, M. y M.C. PEREIRA. (2003). "La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y posgrado". En M. García Negroni (ed.). *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- DOUGLAS, D. (2000). *Assessing language for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRSUL, L. y M.L. LANZONI. (2011). "Evaluación de nivel de lengua y contenidos en un curso de contenidos específicos". *Signos Universitarios Virtual*, año VIII, Nº 11, ISSN 1852-1045. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/mesas.htm>
- MC NAMARA, T (1996) *Measuring second language performance*, London, Longman.
- NAVARRO, F. y MORIS, J (2012) Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras en Bosio; I; Castel, V.; Ciapuscio, G ; Cubo, L; Müller, G (eds.). (2012) *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* – Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística.
- PADILLA, C. (2003). "Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios". *Revista del Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad*, vol. I, pp. 221-238, diciembre, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa. Con referato. ISSN 1668-4753.
- (2008). "Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria". En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*. Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe.
- PRATI, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- ROICH, P. (2007). El parcial universitario. En Klein, I. (coord.); *El taller del escritor universitario*. (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.
- UNDERHILL, N. (2000), *Testing spoken language, a handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press
- VAZQUEZ, G. (Coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿cómo se*

escribe una monografía? Madrid: Edinumen.

VAZQUEZ, G. (Ed.) (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

VIAN Jr; ANGLADA; MOYANO y ROMERO (2009) "Systemic functional grammar and language teaching in Latin American contexts". *Delta* [online]. vol.25. Disponible en: <http://www.scielo.br/> Consultado el 21/9/10.

VILLAR, C.M. (2011). "Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5): 130-172.

Ana L. Brown

Licenciada y Profesora en Letras, especializada en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. En esta institución también ha realizado el Programa de capacitación en enseñanza de ELSE. Actualmente se encuentra realizando sus estudios doctorales en Lingüística y colabora con grupos de investigación en el área de escritura académica y evaluación de español como lengua segunda y extranjera. Además dicta clases de español en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado trabajos en el Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos y en actas de congresos

Miranda Trincheri

Profesora en Letras, especializada en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. En esta institución también ha realizado el Programa de capacitación en enseñanza de ELSE. Actualmente dicta clases de español en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y colabora con grupos de investigación en el área de escritura académica y evaluación de español como lengua segunda y extranjera. Desde el 2010, se especializa en el área de evaluación en lengua extranjera desarrollando tareas de asistencia académica para el examen CELU desarrollado por el Consorcio ELSE. Ha publicado trabajos en actas de congresos.

[Subir](#)