

LA EVALUACION DE LA EXPRESIÓN ORAL: UNA PROPUESTA PARA LA ACCION REFLEXIVA

Juan Manuel Alvarez Méndez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad Complutense

No os empeñéis en corregirlo todo. Tened un poco el valor de vuestros defectos. Porque hay defectos que son olvidos, negligencias, pequeños errores fáciles de enmendar y deben enmendarse; otros son limitaciones, imposibilidades de ir más allá y que la vanidad os llevará a ocultarlos. Y eso es peor que jactarse de ellos.

MACHADO, Antonio. *Juan de Mairena*. Madrid, Espasa-Calpe, 1973; p.53.

1. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA

Existen ciertas actividades intelectuales que se resisten a ser evaluadas por los cauces normales, del tipo test, examen tradicional e incluso, me atrevo a decir, a través de parrillas o escalas de observación cuando éstas tienen por objeto la evaluación que concluye en calificación, si bien son útiles importantes cuando se limitan a sistematizar las observaciones que el profesor hace de las actuaciones concretas de los alumnos y sobre todo, cuando se constituyen en útiles instrumentos de investigación. Lo que debe quedar claro es la necesidad de desligar este intento de cualquier afán de controlar o medir rendimientos de ‘aprendizajes’, sobre todo porque mientras las técnicas al uso en las prácticas de evaluación pretenden ajustar sus procedimientos a controles previsibles, en la expresión oral los resultados son en muchos casos inciertos, que no quiere decir, acertados.

La expresión oral es, sin lugar a dudas, una de esas actividades que se resisten a cualquier tipo de control tanto por la dificultad que entraña su enseñanza, en la que debe darse un equilibrio entre el rigor y la libertad de la expresión, como por la imposibilidad de concretar en un momento determinado y en un espacio específico los resultados de su aprendizaje. A ésta cabe añadir una dificultad más, propia de la escuela, que consiste en estimular al niño a hablar o a escribir sabiendo que su producción está siendo objeto de valoración. El destinatario en este caso es al mismo tiempo juez. El niño hablará o escribirá para el profesor que él percibe esencialmente como examinador.

Cuando los profesores actúan como jueces o cuando los alumnos captan una actitud excesivamente calificadora en los profesores, cualquier intencionalidad formativa queda condicionada por aquéllas. De ahí la importancia de crear las condiciones de aprendizaje, que son condiciones de entendimiento y de aclaración de los valores que cada parte va a poner en juego -respecto al contenido, al tipo de relaciones intersubjetivas, las formas de evaluación y de calificación, las tareas...- antes de ponerse a enseñar. El desarrollo de la expresión con total libertad e independientemente de cualquier interés en calificarla están entre las condiciones facilitadoras de la expresión, puesto que la identidad sentida por el niño entre su Lengua y su “yo” hace que toda intervención correctiva dirigida a su lengua

corra el peligro de ser interpretada como un juicio de valor sobre su persona. Pero al mismo tiempo, hace falta desarrollar la sensibilidad necesaria para exigir el rigor que obliga a la precisión, al entendimiento, a la expresión adecuada y comunicativa, al conocimiento y dominio de las virtualidades que ofrece el sistema lingüístico. Libertad y rigor vienen a ser los dos extremos del arco en el que se temple la actuación de quien enseña y de quien aprende en el aula.

La evaluación de la expresión oral es un buen ejemplo donde sólo cabe la posibilidad de que la evaluación sea única y exclusivamente formativa, en su sentido más literal. Es decir, que forme, a quien enseña y a quien aprende¹. En este sentido es comprensiva dada la naturaleza compleja de la lengua oral y la interrelación necesaria entre distintos elementos, no todos lingüísticos, que intervienen en ella. La evaluación se convierte en este medio inevitablemente en instrumento de aprendizaje, refuerzo y estímulo para nuevos aprendizajes. La evaluación es aprendizaje².

Ahora bien, se pueden utilizar técnicas de observación sobre aspectos que es necesario conocer para que el profesor descubra cuánto falta por aprender y sobre todo, cuánto puede ayudar, tanto en cuanto al contenido propio de la expresión oral como de la forma en la que los sujetos que aprenden van progresando y los sujetos que enseñan pueden ir mejorando en la ayuda que le puedan brindar a los primeros. En este sentido, se utiliza la observación en clase para la investigación educativa. No cabe en este terreno la sanción, no tiene cabida la calificación, carece de sentido cualquier mostración de poder, ejercido sutil o abiertamente por medio de las prácticas evaluadoras concretas. Sólo cabe el camino del progreso continuo, la evaluación sólo debe convertirse en ánimo y estímulo para que los alumnos lean, escriban, hablen, hasta lograr, como señala Leo van LIER (1995), que los alumnos “se expresen de manera apropiada y precisa sin tener que limitarse a un sinnúmero de exámenes y de ejercicios de corrección”³. De lo contrario el alumno se ve abocado al silencio, cerrándose a la comunicación y al encuentro con los demás. Como dice Pamela MOSS⁴, y el aprendizaje de la expresión oral estaría directamente relacionada con ellas, “existen ciertas actividades intelectuales que las evaluaciones estandarizadas no pueden ni documentar ni promo-

¹ Esta misma intencionalidad formativa está explícitamente recogida en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria. En él se dice que “la finalidad principal de la evaluación es la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos” (B.O.E. nº220, viernes 13 de septiembre de 1991. Anexos). En el mismo sentido, y en el mismo lugar, se reconoce para la E.S.O. que “la información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica”. Son formas muy sencillas y elegantes de reconocer una misma función educativa esencial que suele quedar desplazada por otros intereses no explicitados cuando se implementan aquellas intenciones formativas.

² ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. “La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, nº219, 28-32. En el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria se dice que “la evaluación constituye un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de aprendizaje”(B.O.E. nº220, viernes 13 de septiembre de 1991. Anexos).

³ Van LIER, Leo. “Lingüística educativa; una introducción para enseñantes de lenguas”, en: *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, nº14; enero-marzo 1995; 20-30.

⁴ MOSS, Pamela A. “Can There Be Validity Without Reliability?”, *Educational Researcher*. Vol 23, nº 2, March 1994; 5-12.

ver; éstas incluyen animar a los estudiantes a buscar su propia meta para leer y escribir, animar a los profesores a tomar decisiones instructivas informadas consistentes con las necesidades de los estudiantes individualmente, y animar a los estudiantes y a los profesores a colaborar en el desarrollo de criterios y normas para evaluar sus trabajos”.

2. LA EVALUACIÓN DE LA LENGUA ORAL

Si hacer hablar a los alumnos en el aula resulta una tarea ardua y difícil -y cuando se consigue, en la mayoría de los casos se resuelve en monosílabos-, evaluar aquella expresión es más difícil aún, no tanto en cuanto a evaluarla sino en la medida en que uno piensa que además debe calificarla sistemáticamente para satisfacer las exigencias burocráticas y académicas.

Es relativamente fácil valorar el uso adecuado y apropiado de la lengua. Podemos decir que es una actividad normal. Resulta imposible *calificarlo*, que es lo que realmente interesa en la escuela. En este caso, podemos decir que es una actividad artificial. Con relativa facilidad podemos identificar espontáneamente a las personas que ‘hablan bien’, del mismo modo que identificamos en la vida ordinaria a las personas que ‘no saben hablar’, sobre todo si es en público. Lo que resulta una tarea imposible es traducir aquella valoración global en ‘notas’, que representan la perversión de valores que se mueven por las conveniencias. Sólo porque en la escuela el marco académico consagra unas formas de proceder según ciertas expectativas no explícitas se considera normal que aquellas apreciaciones concluyan en calificación. Pero cualquier análisis nos lleva a pensar que en términos valorativos se dan las coincidencias en el uso de la lengua entre una ‘situación social’ ajena al aula y la ‘situación de aprendizaje’ que se da en el aula. En cambio damos como algo natural e incluso espontáneo que en la escuela cualquier actividad merece la consideración de ‘académica’, y por tanto reviste un valor educativo dentro de la ritualización escolar que necesariamente hay que calificar. Justo en este trueque de valores y de situaciones lo escolar se empieza a distanciar de lo social al mismo tiempo que surge la artificialidad de un aprendizaje que supuestamente está orientado a trascender los límites del aula, que es el aprendizaje funcional -para la comunicación- que tanto se proclama hoy en el área de lengua.

En el aula, la expresión oral del alumno se reduce habitualmente a respuestas breves y raramente se debe a la iniciativa de quien tiene necesidad de expresar ideas propias. Si tenemos en cuenta que, fuera de este contexto de aula, en su funcionamiento espontáneo, la expresión está siempre motivada por algo, bien sea el intercambio de información, o la conversación informal entre amigos, o la necesidad o la solicitud, esto mismo nos debe llevar a pensar que algo del entorno escolar está influyendo negativa o restrictivamente en la dinámica natural de la expresión. Es decir, normalmente hablamos porque tenemos algo que decir, según el momento y según quién sea el interlocutor, intercambiando niveles y formas de lengua, modulando la voz, guardando silencios oportunos, acompañando la palabra con gestos, miradas expresivas que complementan la palabra. En clase, en cambio, el alumno habla no tanto cuando tiene algo que decir o cuando él toma la iniciativa, sino cuando se le demanda una respuesta o una opinión acerca de temas académicos sobre los que tiene una opinión ‘prestada’ o ‘transmitida’ linealmente, que raramente hace suya porque descansa

sobre la credibilidad obligada a la palabra del profesor⁵. El peso desproporcionado que adquiere la calificación viene a ser una cortapisa insalvable para el alumno, porque la expresión -como todo lo escolar- vive bajo la sospecha de ser evaluada. Llamada a ser esencialmente **formativa**, la experiencia acumulada hace pensar que la función realmente ejercida por aquella actividad de evaluación es esencialmente sancionadora de saberes acumulados, constituida en referente obligado cuando de seleccionar se trate.

Fomentar el espíritu abierto, la separación tajante entre la necesidad de expresar las propias ideas o representar las ajenas, discutir los temas propuestos, hablar de los asuntos o de las situaciones que se puedan crear, separar aquellas actividades constructivas de la calificación es un aspecto que marca definitivamente las actitudes de los sujetos ante el hecho de hablar, tanto del profesor como del alumno. Es más importante la actitud de los profesores hacia la aprobación/reprobación de las formas de hablar de los alumnos que a la adquisición que puedan hacer de conocimientos concretos, que ya se dará si previamente se dan las condiciones. Desde el momento que el profesor deja de lado un afán obsesivo por calificar -sólo en la escuela todo está bajo la sospecha de que cualquier manifestación del alumno será objeto de control- el profesor centrará sus esfuerzos en lo que realmente resulta más gratificante para cada parte, que es brindar la ayuda necesaria que los alumnos necesitan para asegurar que todos progresan adecuadamente, aunque todos reconozcamos que necesitan mejorar, el profesor y el alumno, juntos. Desde el mismo momento, a parte de las resistencias y desconfianzas que los alumnos tienen que vencer, éstos se verán abocados a dedicarse a aprender, sin más miramientos ni recelos para expresar su propio pensamiento. Es necesario que los alumnos descubran el placer de aprender y que disfruten de la apropiación del saber. El profesor en este entendimiento debe facilitar los cauces que desemboquen en un aprendizaje feliz. Para ello, necesitamos descartar la idea de que esto es imposible. Daniel PENNAC (1992) explica con claridad, a la vez que analiza críticamente, esta situación. Según él -y espero que lo sugerente del texto, cargado de ideas que incitan a la reflexión, sirva de justificación por la extensión de la cita,

“parece establecido desde tiempos inmemoriales, y en todas las latitudes, que el placer no tiene que figurar en el programa de las escuelas y que el conocimiento sólo puede ser el fruto de un sufrimiento bien entendido. Es defendible, claro está. No faltan los argumentos. La escuela no puede ser una escuela del placer, el cual supone una gran dosis de gratuidad. Es una fábrica necesaria de saber que requiere esfuerzo. Las materias enseñadas en ella son los instrumentos de la conciencia. Los profesores encargados de estas materias son sus iniciadores, y no se les puede exigir que canten la gratuidad del aprendizaje intelectual cuando todo, absolutamente todo en la vida escolar -programas, notas, exámenes, clasificaciones, ciclos, orientaciones, secciones-, afirma la finalidad competitiva de la institución, inducida por el mercado del trabajo”⁶.

⁵ ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. “La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico”, en: *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1991, 9; 11-30.

⁶ PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993; p.77-78. El año que figura en el texto corresponde al de la publicación en su primera edición en la lengua de origen. Esto es válido para todos los casos.

La gran diferencia de la expresión oral en el aula, y de la comunicación en general, es que en este medio, la lengua es -debe ser- vehículo de aprendizaje y expresión de aprendizaje. Pero al mismo tiempo es objeto de valoración y de evaluación en sí misma, que acaba siendo calificación que se registra y traduce en aprobación/reprobación del propio sujeto que habla o escribe o simplemente se comunica. Es muy importante, en consecuencia, que el peso de la actitud **formativa** por parte del profesor no sólo se traduzca en palabras sugerentes y atractivas -en el discurso de la Reforma encontramos buenos ejemplos-, sino que las actuaciones administrativas que se siguen no vayan en contra de aquella actitud positiva y constructiva -en la normativa que desarrollan las disposiciones legales de las reformas no es fácil encontrar medidas administrativas que concreten tanta palabra sugerente, y sigue prevaleciendo el interés desmedido por la calificación más allá de la evaluación que forma⁷.

Cuando el alumno percibe que su propia producción es objeto de calificación, cambiará la intención de comunicación por el afán legítimo de conseguir la aprobación que representa cada valoración que hace el profesor, y concretamente intentará por cualquier medio obtener los puntos que justifican cualquier esfuerzo. Es lo que ya en otra ocasión llamé la ‘pérdida de la inocencia intelectual’⁸, que refleja claramente el cambio de valores entre el aprender como necesidad y satisfacción primarias y la necesidad de demostrar aprendizaje como justificación de la subsistencia en el medio escolar. Se pasa así de la necesidad y del placer de aprender a la obligación de aprobar, con grave perjuicio de la expresión libre. Como bien señalaba Elise FREINET (1968), “la escuela tradicional, orientada al rendimiento escolar y a la preparación de los exámenes, no carece de buenas intenciones, pero los rigores de los controles intempestivos y la disciplina exterior que ha de mantener vejan a cada instante la espontaneidad del niño”⁹. En esto consiste básicamente aquella pérdida de la inocencia intelectual.

3. LA CONDICIONES DE LA COMUNICACIÓN

En la expresión hay elementos de distinto orden que obligan o exigen una implicación tanto de quien enseña como de quien aprende, e incluso más allá. Hay destrezas, habilidades, rutinas, mecanismos, pero también intenciones, contextos, imaginación, necesidades (de decir algo, de que alguien escuche). Pienso que antes de proponer cualquier actividad o tarea tendente a desarrollar las capacidades expresivas hay que conocer si el alumno tiene algo que decir, contar, describir, explicar, comprender... Sin ganas o necesidad de comunicar, el hombre habla pero no dice nada. La expresión se vuelve tramposa porque sirve para ocultar, más que para manifestar, se cumple cortés o académicamente con o por medio de ella pero ‘no se dice’ con ella. Tampoco el sujeto se implica en ella ni se compromete con

⁷ ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. “La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo español”, en: ANGULO, F. y N. BLANCO (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga), Aljibe, 1994; 313-342.

⁸ ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. “La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar”, en: *Cuadernos de Pedagogía*. 1995, nº 236; 78-82.

⁹ FREINET, Elise. “Introducción”, en: FREINET, Celestin. *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona, Fontanella/Estela, 1970; p.12.

ella. Dice porque se ve forzado a hacerlo, pero no comunica. Llegamos a oír la respuesta demandada, pero poco llegamos a saber del sujeto que habla. Es expresión sin sujetos, relación entre categorías que se identifican por sus funciones, una la de Profesor, de Alumno la otra. Conocemos **sobre** el alumno -en realidad es lo que prioritariamente se busca en el aula, desconocemos casi todo **del** alumno como persona. Y en el contexto artificial del aula, condicionado por valores que se contraponen y a veces se autoexcluyen, el alumno tiene que aprender a convivir con la contradicción de valores en juego y además a sobrevivir a ella. Se le pide que diga realmente lo que piensa, pero enseguida aprende que arriesga demasiado cada vez que decide expresar lo que realmente piensa, sobre todo si su pensamiento no coincide con lo esperado o con lo dicho previamente. Pensar por cabeza propia siempre fue arriesgado en el medio escolar y una cortapisa para permanecer dentro del sistema.

Reconociendo como principio elemental que la lengua es comunicación, es expresión, debemos darnos cuenta que lo es en un sentido distinto en la escuela. En ella, se concreta la comunicación según el esquema:

E/P (emisor/profesor) → R/A (receptor/alumno)

Pero falta, por una parte, sustancia apropiada que manifieste intencionalidad de comunicación, dado que entre E/P → R/A sólo queda el discurso académico mediatizado normalmente por un esquema de preguntas y respuestas, con el agravante de que la respuesta está condicionada fuertemente por el peso de la sanción-calificación.

Por otra parte, más que en agente de retroalimentación, el Receptor/Alumno se convierte en señal de repetición, que poco nuevo añade al contenido del mensaje recibido. En la escuela se da entonces una situación paradójica de (in) comunicación en la que la información que da el Emisor/Profesor queda fuertemente condicionada en el Receptor/Alumno por la evaluación siempre amenazante de cualquier respuesta, que normalmente está prevista. Justamente porque el contenido del mensaje está ‘marcado’ de antemano, y se espera que circule de un extremo a otro sin grandes modificaciones, del profesor hacia el alumno y del alumno hacia el profesor cuando aquél es evaluado, la comunicación pierde su identidad en cuanto tal. Se dan las palabras, pero normalmente ‘comunican’ sobre asuntos que ya se sabe o se sospecha de qué tratan, con el riesgo para el alumno que de no ser así puede incluso fallar en el intento, es decir, puede suspender.

La evaluación -y sobre todo, lo que ella representa social y académicamente-, es la cuestión clave que nos puede develar muchas actitudes y comportamientos que a primera vista resultan incomprensibles e inexplicables. Despojada de sus funciones ocultas, la evaluación podrá desempeñar aquellas funciones formativas que nunca tenía que haber perdido: fundamentalmente de orientación y de ayuda para nuevos aprendizajes, que es función **formativa**. Debemos tomar conciencia de que las otras funciones ejercidas o derivadas de la práctica docente están o suelen estar al servicio de intereses ajenos al aula, en la que tanto profesor como alumno pasan los días dedicados a la tarea de enseñar unos, a la de aprender otros. Pero ellos son los que necesitan sentirse a gusto en este medio.

Aunque es una tarea difícil, resulta estimulante para la expresión oral crear situaciones en las que los alumnos puedan expresar sus ideas y sientan que son respetados por ellas. El

diálogo entre pares, y del profesor con los alumnos, será un medio muy adecuado tanto para crear las condiciones de expresión como para expresar las ideas de cada uno y también para valorar el desarrollo de las capacidades de expresión.

En cuanto a *intervención docente*, no podemos perder de vista que la expresión oral tiene tanto de destreza como de arte; tanto de planificación como de espontaneidad; tanto de ejercicio obligado como de creatividad y de imaginación; tanto de previsión como de incertidumbre; tanto de conocimiento académico como de experiencia existencial fuera del aula; tanto de práctica social compartida como de proyección espiritual del sujeto que comunica; tanto de intercambio grupal como de realización y autoafirmación personal. En esta relación de perspectivas no podemos dejar de lado la carga afectiva que la misma expresión idiomática conlleva para los sujetos, pues constituye el medio más importante y primario para la manifestación de sentimientos e ideas con los demás. Como bien recogía el Diseño Curricular Base de la Educación Primaria (M.E.C., 1987:301), “la evaluación de la lengua oral ha de plantearse con especial cuidado, puesto que hay muchos componentes afectivos en juego y un enfoque inadecuado puede llevar a inhibir en vez de fomentar el progreso”.

Con la misma intención, y refiriéndose a la Educación Secundaria Obligatoria, decía el mismo documento que “la valoración de la comunicación oral exige un cuidado especial, debido a su alto contenido emocional; una evaluación inadecuada puede inhibir más que fomentar el progreso.” (M.E.C., 1987:411). Lo que no se puede es condenar la expresión libre y emancipadora en nombre de obligaciones académicas restrictivas. Pienso que con frecuencia se pierde esta perspectiva doble y se sigue insistiendo desproporcionadamente en la enseñanza de la Lengua, de la expresión oral concretamente, como adquisición de destrezas, que obedecen más a factores mecánicos o rutinarios, y no como desarrollo y manifestación de la propia personalidad y pensamiento del sujeto, como aprendizaje en fin.

La facilidad de controlar supuestos aprendizajes sobre la base del control de destrezas facilita esta tendencia evaluadora ‘academizada’. Igualmente importante en la perpetuación de esta situación es el papel que desempeña una forma de concebir la enseñanza asentada en el excesivo peso del memorismo. A ella no son ajenas ciertas formas fáciles de practicar la evaluación de las adquisiciones idiomáticas englobadas bajo el epígrafe de ‘objetivas’.

Se reconoce con frecuencia la crisis en la enseñanza y en el aprendizaje de la expresión oral: los alumnos no saben hablar, incapaces de hilvanar coherentemente unas frases, con una pobreza de vocabulario muy notoria. En la enseñanza, además, los profesores han ido eliminando formas tradicionales de evaluación, como el examen oral, atraídos durante tanto tiempo por la facilidad seductora de las pruebas objetivas, actitud que fomentó un discurso pedagógico de corte tecnocrático -con un peso específico en nuestra cultura pedagógica a partir de la Ley del 70-, preocupado más por la consecución de logros inmediatos y seguros que por los procesos de comprensión y de expresión. Las consecuencias las podemos comprobar en nuestra práctica diaria: conocen, y hasta dominan, las partes estructurales del sistema lingüístico -análisis morfosintáctico principalmente; obras, autores, fechas, análisis formal del texto literario-, pero desconocen casi todo de la puesta en escena de aquellos conocimientos. Dominan la competencia gramatical, fallan en el desarrollo de la competencia comunicativa.

4. LOS CONDICIONANTES DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

Según lo dicho, conviene averiguar antes de ponernos a la tarea de desarrollar la expresión oral y sobre todo, antes de evaluarla, las siguientes cuestiones que presento a modo indicativo o, si se acepta, como propuesta sugerente para prácticas reflexivas¹⁰:

- ¿Es interesante para los alumnos la tarea que les propongo? ¿Es adecuada? ¿Merece la pena el esfuerzo que requiere? ¿Qué espero de este ejercicio? ¿Qué fines persigo al proponer esta tarea? ¿Se ajustan las tareas a los propósitos que mueven la actividad? ¿Qué pueden aprender los alumnos de este ejercicio?
- ¿He creado las condiciones de confianza, de respeto a la palabra propia y ajena para que cada alumno pueda expresar sus ideas, sin ningún temor a ser evaluado o descalificado? ¿Se dan las condiciones para practicar la expresión en funciones específicas dentro del aula?
- ¿Conocen los alumnos los momentos en los que serán evaluados? ¿Conocen los criterios por los que serán calificados? ¿Identifican los alumnos el error o el fallo con el suspenso o con ‘bajar puntos’ en su nota?
- ¿Trabajan en equipo los alumnos? ¿Pueden ellos participar en la valoración de sus propias producciones y en las de sus compañeros?
- ¿Dejo que los alumnos hablen entre sí, como forma habitual de practicar el intercambio lingüístico, el diálogo, el debate, la defensa de ideas propias o ajenas?
- ¿Quedan claramente establecidas las condiciones en las que los alumnos pueden hablar, sobre qué temas, con qué técnicas, con qué intenciones y fines? ¿Descarto de mis intervenciones cualquier asomo de descalificación de lo que puedan decir los alumnos? ¿Actúo constructivamente de un modo crítico?
- ¿Para qué y para quién deben hablar los alumnos? ¿Quiénes son interlocutores válidos de cara a la valoración de su expresión? ¿Quiénes son los destinatarios de su expresión?
- ¿Saben los alumnos cómo va a ser evaluada cada tarea de aprendizaje que tenga que ver con la expresión oral? ¿Conocen los criterios por los que van a ser juzgados sus ejercicios?
- ¿Qué define el éxito en la tarea? ¿Lo conocen los alumnos? ¿Podrán intervenir los otros estudiantes en la valoración o calificación de la tarea o del ejercicio de expresión?
- ¿Qué va a ser objeto de evaluación? ¿Toda forma de expresión, en todo momento, o habrá momentos específicos para evaluar? ¿Qué usos del lenguaje se quieren desarrollar o favorecer?

¹⁰ Aunque las referencias del texto están centradas en la lengua oral, evidentemente la reflexión a que las preguntas apuntan va más allá de la lengua oral. Pienso que son preguntas de reflexión válidas para cualquier tipo de tareas o de ejercicios o de pruebas de evaluación. Si se acepta esta propuesta será fácil entender que las mismas preguntas llevan a una revisión sobre conceptos previos de lo que es o debe ser la enseñanza y el aprendizaje, actividades que sólo en una relación analítica se pueden separar aisladamente.

- ¿En qué sentido es **formativa** la evaluación que practico? ¿Al servicio de quién está la evaluación que hago del rendimiento y del aprendizaje de los alumnos?
- ¿Qué usos haré de la evaluación de la expresión oral? ¿Explicaré a los alumnos las razones de sus fallos? ¿Pondré nuevos ejercicios de valoración para que los alumnos superen la deficiencias que cada prueba evidencia, sin que ello incida de ningún modo en la calificación? ¿Corre el alumno la posibilidad de suspender la expresión oral?
- ¿De qué instrumentos voy a hacer uso? ¿Considero la entrevista como forma válida para la valoración de la expresión oral? ¿Qué utilización hago de las rejillas de observación? ¿Conocen los alumnos el contenido de las observaciones que realizo?
- ¿De qué modo condiciona mi intervención docente el hecho de tomar conciencia de que cuando un alumno hace uso de la palabra está implicando asuntos relacionados con la personalidad del sujeto que habla y por tanto, pone en juego elementos de orden psicológico y sociológico además de los estrictamente académicos, que desempeñan una función esencial?
- ¿Qué beneficios pueden sacar los estudiantes de las formas por las que es evaluada su expresión oral?

5. DE LAS FORMAS DE EVALUAR LA EXPRESIÓN ORAL

De la reflexión precedente lo que sigue adquiere valores que aminoran, e incluso relativizan, la importancia que adquieren los instrumentos concretos para evaluar la expresión oral. Tal vez pueda concluirse que enfocado el asunto de la evaluación desde perspectivas reflexivas y constructivas tan amplias e inspiradas en actitudes profundamente formativas, las técnicas específicas de evaluación pierden aquella primera imagen que las convierte en objetivo prioritario impulsado por un afán desmedido por dar con el método ideal, la fórmula genial que resuelva las dificultades que cualquier actividad evaluadora conlleva. Debemos convencernos de que esa posibilidad no existe. De todos modos, no podemos renunciar a la búsqueda de los medios que faciliten poner en práctica las ideas de referencia.

Sin lugar a dudas que una de las formas ideales para saber cuánto y sobre todo, *de qué modo* conoce un sujeto, es hablando con él. Tener en cuenta la perspectiva del alumno viene a ser en este enfoque punto crucial para hacer de la enseñanza un instrumento de aprendizaje creíble y veraz. Por la misma razón, es importante implicar al alumno en la evaluación de su propio aprendizaje, discutiendo con él los objetivos que se pretenden y ofreciéndole elementos de análisis para valorar su progreso¹¹.

En el área de Lengua y Literatura, de acuerdo con la concepción funcional de la lengua propuesta en la Reforma y recogida en los documentos que la desarrollan, si la enseñanza ha de entenderse básicamente como un **proceso de comunicación** donde el **discurso**, el **diálogo** y la **interacción comunicativa**, sean los ejes de la actuación educativa para conseguir

¹¹ MEC. Diseño Curricular Base de Primaria. Madrid, 1987; p. 301. MEC. *Diseño Curricular Base de D.C.B. de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, 1987: p. 411.

que los alumnos progresen en el dominio personal de la comunicación oral y escrita, sin lugar a dudas que estos mismos valores deben orientar prácticas de evaluación concretas donde los alumnos puedan **comunicar-se interactivamente**. El diálogo se erige en un recurso pertinente y poderoso para comprobar y evaluar el nivel de desarrollo de las capacidades de comunicación y de comprensión. Sólo así podrán los profesores favorecer coherentemente el desarrollo de estrategias en los alumnos que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que reciben en la vida cotidiana, en un inicio del pensamiento crítico y autónomo, a la vez que a evaluar el dominio de estas habilidades.

Tan elemental razonamiento, que con toda probabilidad concita un amplio consenso, se quiebra cuando lo aplicamos a los conocimientos que los sujetos adquieren en el aula. Tal vez atraídos o tal vez acosados por obligaciones no siempre explícitas, los profesores han ido limitando las formas de evaluar el aprendizaje de los alumnos a formas escritas, bien sea a través de pruebas objetivas, bien sea a través de los llamados exámenes tradicionales.

Una de las barreras del aprendizaje de la lengua, que se hace más evidente en el aprendizaje de la expresión oral, es la práctica adoptada por muchos profesores de usar principalmente cuestiones cerradas en las que se espera una respuesta, como contrarias a cuestiones abiertas que permitan a los alumnos explorar ideas sugiriendo sus propias soluciones. Al final, la decisión sobre el aprendizaje se limita a la elección entre alternativas que se señalan en una hoja de respuestas con una equis (X), que ni tan siquiera hace falta elaborar ni desarrollar. Acudir a este tipo de técnicas de tipo test es quitar oportunidades de expresión y de razonamiento al alumno. Como bien señala Joan TOUGH (1976), “los tests pueden decirnos algo del conocimiento que tiene el niño del sistema lingüístico, pero añaden muy poco a lo que puede descubrirse si escuchamos al niño unos minutos o si hablamos con él. Los tests pueden indicarnos algo acerca de la cantidad de vocabulario que posee el niño, pero no del modo en que lo utiliza”¹².

En cuanto a otro tipo de examen más tradicional, si es que se opta por este medio, un aspecto importante que hay que tener en cuenta es el tipo de preguntas que se formulan al alumno, pues la respuesta que pueda dar estará decididamente influida por el tipo de pregunta que se le hace, máxime si él capta que la enseñanza que ha recibido ha estado orientada sustancialmente al examen. En ningún caso podremos esperar respuestas originales a preguntas que indagan sobre contenidos que hay que repetir. Para decirlo más directamente, resulta imposible obtener preguntas interesantes o ingeniosas de preguntas triviales o rutinarias.

No podemos perder de vista que lo perfectamente productivo desde el punto de vista de la corrección (o desde el punto de vista del profesor) no siempre coincide con lo perfectamente productivo desde la necesidad de expresión. Ésta, en la escuela, está condicionada por la artificialidad y por los programas y ejercicios que vienen dados. De aquí que se adquieran nociones que no tienen más soporte ni más rendimiento que la memoria, que permite sobrevivir con más tranquilidad en el medio escolar.

¹² TOUGH, Joan. *El lenguaje oral en la escuela; una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Visor, 1987.

Últimamente se ha incorporado la observación como forma apropiada para evaluar la adquisición de ciertos contenidos, siempre y cuando estén referidos a niveles primarios, más con este fin que como ejercicio valioso y estimulante de investigación y de reflexión sobre la propia práctica docente. Pero en todos los casos -y es una precaución que debe llevarnos a analizar críticamente el desempeño de la práctica de evaluación-, el sistema educativo obliga a concluir, por exigencias administrativas, *calificando*, que es el punto donde termina -en un sentido cerrado y de alcance más allá de las paredes del aula- tanta expresión supuestamente formativa.

Y en la observación, ¿qué observar? ¿Cómo sistematizar la observación? ¿Qué tipos de observación seguir?

Son muchas las cuestiones que pueden surgir cuando se hace una propuesta metodológica. Una respuesta socorrida es la de elaborar parrillas o escalas de observación con el fin de ir recogiendo información que se considera pertinente y valiosa para los fines formativos y en las que se van consignando los hechos que se observan normalmente en un cuadro de doble entrada: una en la que figura una relación de aspectos que se consideran interesantes (participa en los diálogos, permanece en silencio, modula adecuadamente, respeta el turno para hablar, expone un punto de vista personal...); otra que recoge la escala de valoración (siempre, a veces, poco, nunca; ...). En este punto, podemos convenir, hay acuerdo. Lo importante, no obstante, es dejar bien claro el contenido de aquellas anotaciones, fruto de la observación y sobre todo, deben quedar claramente establecidos los principios conceptuales de que parte cada profesor y los usos que va a hacer de aquellas observaciones y de aquellas informaciones. Porque en ellas se recoge lo que se observa de lo que ya pasó, pero nada dicen de la acción didáctica que debe seguir, que será en todos los casos formativa, bien porque lleva a introducir cambios en la enseñanza, bien porque corrige o mejora los procesos de aprendizaje.

La importancia de este razonamiento estriba en que será a la luz de aquellos principios que los datos observados y que la información recogida adquirirán sentido y significado **educativos prácticos**. Del análisis de los mismos podremos concluir sobre el grado de coherencia y de cohesión entre el discurso o la reflexión teórica y las prácticas concretas de evaluación y poner los medios para evitar cualquier hiato entre ellos. La coherencia epistemológica es la base de la coherencia didáctica. De lo contrario, el discurso sobre la evaluación formativa quedará como ejercicio vano de retórica estéril.

La forma en la que el profesor entienda la enseñanza y el aprendizaje y el sentido que da a su propia acción, dando siempre por supuesta la coherencia entre la concepción y la práctica docente, será el marco de referencia obligado en el que los datos se vuelven comprensibles y significativos. Hasta tal punto es necesario establecer relación entre cada parte que resulta difícil pensar en una buena evaluación si la enseñanza no es buena o es de baja calidad. Igualmente resulta difícil entender un buen aprendizaje que no acabe en una buena evaluación. Más globalmente podemos concluir que resulta imposible que un mal currículum o un currículum débil concluya en una buena evaluación o en una evaluación educativamente potente.

Siguiendo este razonamiento es fácil entender que una enseñanza centrada en el alumno, orientada y preocupada por la comprensión de los fenómenos observados, que tenga en

la experiencia de los sujetos que aprenden una referencia válida para valorar su progreso; una enseñanza que fomente la colaboración entre los miembros del grupo, que enfatice y fomente las habilidades de pensamiento crítico, autónomo y emancipador y que integre las formas de evaluación en la concepción global del currículum; una enseñanza orientada a la comprensión y no al examen, marcará pautas concretas y diferenciadoras de una evaluación -y de toda la práctica docente- inspirada en otra forma de concebir la enseñanza, que se dedique a transmitir información y limite el aprendizaje a acumular datos inconexos, enseñanza que fomenta que en la misma actividad de evaluación se agoten los objetivos fundamentales de aprendizaje. Si los puntos conceptuales de referencia son tan distintos, necesariamente dos formas distintas de concebir la enseñanza y el aprendizaje deberían concluir con dos formas distintas en el momento de practicar la evaluación. De lo contrario, y sucede con demasiada frecuencia, caemos en un discurso técnico aparentemente neutro -porque encubre su propia ideología conservadora- que no considera las ideas de las que se parte en cada caso y reduce el asunto de la evaluación acudiendo a soluciones técnicas homogeneizantes, que nada cuestionan, que poco resuelven. Como señala críticamente George F. MADAUS al referirse al uso de los tests, “no se acostumbra a preguntar por las consecuencias de las soluciones técnicas o desigualdades que produce. Ni se reconocen los prejuicios, valores y presupuestos que conllevan o hacen la elite técnica que crea tecnologías”¹³.

En esta línea argumental, conviene reconocer y destacar la capacidad de los profesores para elaborar y hacer los propios instrumentos de observación. Lo que importa es recoger datos valiosos y significativos que informen de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en el aula, pero que también posibiliten los procesos de investigación sobre la propia práctica. Cada profesor incluirá en ellas lo que realmente considera importante y significativo de cara al aprendizaje de la expresión oral. Implícitamente supone además el reconocimiento de su capacidad de decisión profesional y de ejercicio responsable, única vía para romper con un quehacer rutinario que se agota en sí mismo.

Tales instrumentos tendrán la ventaja de que en ellos recogerán más fielmente las propias convicciones de los sujetos implicados, sus creencias, ideales e intereses, contando de partida con los principios morales que toda actividad de intervención educativa conlleva, sobre todo atendiendo a las consecuencias que ellas provocan o pueden producir en los sujetos, a corto y a largo plazo. Con los instrumentos contruidos a partir de la reflexión sobre la propia práctica, puesto que son de elaboración personal -mejor aún si son fruto de colaboración y de contraste entre profesores y alumnos-, podrán sentirse más cómodos, que no tiene por qué ser más fáciles o simples, pues actúan proyectando y experimentando las propias concepciones, que serán dinámicas y sensibles a cualquier cambio que las mismas observaciones provoquen. En todos los casos se tratará de seguir aprendiendo a través de las prácticas de evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

¹³ MADAUS, George F. “A Technological and Historical Consideration of Equity Issues Associated with Proposals to Change the Nation’s Testing Policy” en: *Harvard Educational Review*. Vol 64, nº 1, 1994; 76-95.