

La evaluación de la lengua escrita y de la lengua oral: algunas reflexiones (entrevista con Lourdes Miquel y Dolors Poch)

Written and oral language assessment: some thoughts

(interview with Lourdes Miquel and Dolors Poch)

ALBA IGARRETA FERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Barcelona
Alba.Igarreta@uab.cat

ALBA IGARRETA: Este artículo refleja el debate que se suscitó en la Mesa Redonda de la Jornada del 23 de noviembre. Lourdes Miquel y Dolors Poch poseen una amplia experiencia en los diversos aspectos de la enseñanza y la evaluación del conocimiento del ELE. Enseñan ELE desde los inicios de su actividad profesional, han investigado y publicado sobre el tema, son autoras de materiales y una parte importante de su actividad docente se desarrolla en diversos cursos y másteres que tienen como objetivo formar a los futuros profesores de ELE o ampliar la formación de profesores en ejercicio. Esta experiencia les permite poseer una visión de conjunto sobre el funcionamiento de las pruebas de evaluación y aportar una serie de reflexiones sobre algunos aspectos de ellas que deberían tomarse en cuenta para mejorar el diseño de pruebas futuras. Las preguntas que se les han formulado abordan los distintos aspectos de la evaluación del ELE que se analizaron en la Jornada.

La primera pregunta es la siguiente: ¿Cuáles son, desde vuestro punto de vista, las principales dificultades que plantean las características de las pruebas ante el reto de que el alumno pueda crear un discurso comunicativamente aceptable? ¿Existen diferencias en ese sentido entre la evaluación de la lengua escrita y la evaluación de la lengua oral?

LOURDES MIQUEL: Desde mi punto de vista, la principal dificultad que plantea la prueba para que el alumno pueda elaborar un discurso comunicativamente adecuado reside en si el diseño de la prueba le obliga a hacerlo. Parafraseando a William Labov, podríamos denominar este problema “la paradoja de la prueba” porque muchas veces se pide al alumno un producto determinado cuya realización no es facilitada por la prueba. Por

ejemplo, en la evaluación de la expresión oral se encuentran pruebas en las que el estudiante tiene que describir una foto, lo que a todas luces es una función muy artificial, que, como hablantes, no realizamos en nuestra vida habitual. El problema que se plantea, entonces, es el de cómo se puede apreciar lo que es comunicativamente aceptable en una actividad de este tipo. O, otro ejemplo: en ocasiones, para provocar una discusión entre los examinandos, se les suministran textos tan breves y lineales que no ofrecen suficiente sustancia para que esa pretendida discusión se produzca.

Asimismo, las pruebas de expresión escrita suelen adolecer de serios problemas, también. Es muy frecuente encontrar propuestas tales como “escribir una carta a un amigo” sin que se den datos que permitan caracterizar discursivamente a ese amigo al que debe dirigirse. En ese caso el problema, para quien se examina, radica en decidir cómo dirigirse a un “alguien” de quien no sabe absolutamente nada. ¿Cómo puede construir una pieza escrita bajo esas circunstancias? ¿Cómo puede tomar decisiones si no sabe nada del receptor? Al final, el estudiante se limitará a realizar un texto neutro en el que difícilmente podrán observarse ciertos fenómenos lingüísticos, como, por ejemplo, aquellos que afectan a lo consabido y compartido entre los interlocutores, el tono, etc., pero que, como solemos juzgar sobre lo que hay y no sobre lo que falta, daremos por bueno.

DOLORS POCH: En mi opinión, la expresión que acaba de utilizar Lourdes, la “paradoja de la prueba”, es muy acertada, porque las instrucciones que recibe el alumno deben colocarle en la situación que les permita producir el tipo de texto (oral o escrito) solicitado y deben proporcionar toda la información necesaria para hacerlo. En el caso de la evaluación de la lengua oral, muchas veces se indica en el enunciado de la prueba “hable con la mayor naturalidad posible”. La mayor naturalidad posible se da en una situación de comunicación lo más cercana posible a la vida real y, en ocasiones, la única indicación que recibe el alumno es que debe expresarse con naturalidad sin recibir información sobre la situación comunicativa. Los fonetistas lo sabemos bien porque, cuando estudiamos las características de los sonidos de una lengua, solemos preparar listas de palabras para estudiar un determinado problema y hacemos que, en dichas listas, aparezcan todos los fenómenos que queremos analizar. A continuación, entregamos la lista al hablante para grabar sus producciones y le indicamos: “Léelo con normalidad y naturalidad”. Pero esta actividad no es normal ni natural. Yo creo que la reflexión, tanto referida a las pruebas escritas como a las orales, debería poner de manifiesto la necesidad de construir, para la realización de la prueba, una situación de comunicación real. Por ejemplo, en el caso que comentaba Lourdes de una actividad consistente en escribir una carta a un amigo debe tenerse en cuenta que, en el siglo XXI, casi nunca se escriben cartas a los amigos. A los amigos se les envían mails escritos en un registro totalmente coloquial, o watts utilizando las características lingüísticas propias de este tipo de mensajes e, incluso, se observa una tendencia, que va en aumento, que consiste en enviar mensajes de voz a los amigos en lugar de mensajes de texto. Si les pidiera ahora a mis estudiantes que escribieran

una carta a un amigo pensarían que no me he movido del siglo XIX. ¿A quién se envía actualmente una carta? Tal vez a una institución a la que se le pide algo, tal vez una reclamación se realiza mediante una carta, pero, irónicamente, yo diría que el género epistolar ya no es lo que era (y, personalmente lo lamento mucho porque me parece que es un placer enorme poder leer epistolarios de escritores, artistas o políticos que se comunicaban a través de este medio). Es obvio que hay que pedir a los estudiantes producciones escritas para evaluarlos, pero habría que perfilar a quién van dirigidas y qué características deben presentar.

LM: Desde luego ciertas prácticas solo pueden entenderse si pensamos en el peso de la tradición: existen hábitos, que se convierten en automatismos “académicos” alejados de la realidad. Pero dicho esto, si sustituimos la “carta” por un “e-mail”, los problemas que hemos comentado persisten. Por tanto, lo deseable sería que, en lugar de realizar una y otra vez el mismo tipo de pruebas, se siguiera reflexionando seriamente sobre su diseño, acercándolas al máximo a las actividades que, como hablantes, realizamos en nuestras vidas y, a continuación, y si es necesario para realizar convenientemente la actividad, se definieran con precisión aquellas características pragmáticas de la situación planteada para que el estudiante pueda actuar discursivamente con todo ello. Los diseños actuales conducen, en numerosos casos, a que los estudiantes produzcan textos “neutros”, resultado no tanto de tomar decisiones lingüísticas, como harían en una situación de comunicación real, como de reproducir aquello para lo que se han entrenado. Un bucle que, al final, hace que sea muy difícil que los alumnos puedan demostrar su competencia comunicativa real y que los examinadores puedan diagnosticarla con precisión.

DP: Me gustaría también añadir que me parece que esta forma de evaluar plantea, con frecuencia, una contradicción importante con respecto al trabajo que se realiza en las clases, es decir, en teoría todos trabajamos en el marco del enfoque comunicativo, todos explicamos la pragmática, la importancia de la situación, etc. Y, en cambio, en el examen no entran en consideración estas cuestiones, así que pienso que habría que realizar estas reflexiones e incorporarlas a las prácticas de evaluación...

LM: Eso en el supuesto de que en la clase se actúa con esa coherencia porque también podríamos plantearnos si la prueba no responde, en el fondo, a una realidad docente que deberíamos también mejorar.

DP: Por tanto, la reflexión general se orientaría hacia el hecho de que todos trabajamos en el marco del enfoque comunicativo, pero, tal vez, no evaluamos siguiendo esos criterios. Creo que la presencia de la tradición en las pruebas es importante, pero, a la vez, es evidente que la sociedad avanza más rápidamente que los exámenes...

LM: Querría añadir una observación que da mucho que reflexionar: muchas veces, en las pruebas orales, sobre todo, se realiza una fase de calentamiento en la que se procura relajar a los estudiantes, con preguntas personales y comentarios que les ayuden a entrar en una situación confortable. Sucede que muchos estudiantes que son fluidos en esos momentos, que demuestran una buena competencia discursiva, que se cohesionan con su compañero, pierden todas esas capacidades en cuanto empieza la prueba. Lo que sospecho que demuestra la artificialidad de las pruebas y cómo pueden ser las pruebas mismas las que impidan que la comunicación se desarrolle de modo verosímil.

Querría, además, señalar que a veces, para dar facilidades al estudiante, las pruebas tienden a diseñarse pensado en “su” realidad cultural y eso muchas veces lo que hace es perjudicarlos. Cuando el estudiante entra en el examen está en lo que podríamos denominar el “modo lengua extranjera” y, por tanto, está alejado de todo lo que pueda estar relacionado con lo que le es más propio (emociones, intimidad, pasado...), pero cuando se le pida que imagine, por ejemplo, que está en su país, celebrando el Año Nuevo con sus padres, automáticamente se abre “la carpeta” de la lengua materna y la cultura materna, y muchas veces eso se convierte en un inconveniente, ya que se reconectan con su L1. He podido comprobar que, en los exámenes en los que eso ocurre, los estudiantes cometen muchos más errores y se producen muchas más vacilaciones que si se encuentran en una situación mucho más alejada en la que sus emociones están mucho más mediatizadas.

DP: Por tanto, lo ideal sería poder situar al alumno en la cultura y la comunicación relacionada con el español que es la lengua que está aprendiendo...

LM: Al menos creo que sería mejor no situarlo en la suya sino en un entorno cultural en el que no emerja lo propio. Y lo digo porque a todos nos pasa lo mismo: si a un nativo hispanohablante que maneja una variedad estándar, de repente se le recuerda que es asturiano, por ejemplo, automáticamente emergen en su forma de hablar marcas de su variedad (entonativas, léxicas, etc.). De la misma forma, si a un alumno extranjero se le hace evocar su entorno lingüístico cultural, emergen también esas mismas marcas de su lengua base en la meta. A veces, con la intención de ayudar al alumno, de intentar acercarse a él, no se le hace ningún bien y me estoy refiriendo, por supuesto, exclusivamente a los casos en que este acercamiento se da en una prueba.

En cuanto a la pregunta sobre si existen diferencias en la evaluación de la lengua oral y de la lengua escrita, parece claro que existen las propias de cada destreza. En la prueba de expresión oral se espera que el estudiante actúe de una manera espontánea, típica de la presión del contexto, mientras que la prueba de expresión escrita exige la reflexión del estudiante para poder realizar una serie de procesos como son la preparación de un esquema del texto, la labor de “textualización” y, al final, la relectura y

posible autocorrección. En esta prueba es, por tanto, fundamental, el cálculo del tiempo para que los alumnos puedan realizar todas esas operaciones sin un apremio innecesario.

DP: Me gustaría complementar la reflexión con una nota referida al caso de la necesidad de improvisación en las pruebas de lengua oral. Se trata de una situación de estrés en la que el alumno está frente al tribunal. En ocasiones la prueba consiste en interactuar con el tribunal y, en otras en interactuar con otro estudiante completamente desconocido. Quien se examina desconoce completamente “quién es el otro”...

LM: Y puede ocurrir incluso que “al otro” no solamente no se le conozca, sino que no se le entienda y no se consiga decodificar lo que dice...

DP: Es probable que una situación así conduzca a una conversación totalmente banal y superficial que lleva al alumno a, en ocasiones, no saber qué decir...

LM: Efectivamente. Y eso, que siempre es perjudicial para el alumno, aún lo es más en un examen de nivel superior (B2, C1), ya que imposibilita poder evaluar correctamente el discurso, supuestamente complejo y cohesionado, del estudiante y de la interacción con su compañero. O bien porque el alumno de alguna forma “dimite” lo que implica no poder demostrar su verdadero nivel, o bien, en otros casos, el estudiante que ha logrado tener ideas, en una comprensible estrategia del “sálvese quien pueda”, trata de demostrar a toda todo lo que sabe, pero independientemente de su compañero, lo que, además de perjudicar a este último, impide valorar adecuadamente la interacción.

AI: Me gustaría introducir otra pregunta suscitada por vuestras reflexiones: ¿qué debería hacer el examinador si se encuentra en la situación que acabáis de esbozar? ¿debería intervenir para intentar reconducir la situación?

LM: Yo debo confesar abiertamente que, en casos en los que claramente un estudiante tiene un problema, intervengo porque, aunque la obligación del examinador es “desaparecer” según “la paradoja del examinador”, el evaluador está presente y ve la situación. Si de repente el examinador se percata de que un alumno está bloqueado, porque está muy nervioso –debo decir, entre paréntesis, que el miedo a los exámenes es una de las pocas cosas universales que he podido constatar en mis treinta y pico años de docencia– o porque su compañero no le deja intervenir, creo que intervenir es de justicia. Por supuesto que se deben realizar intervenciones elegantes y contenidas, no exentas de afectividad, que ayuden a corregir la situación.

DP: Yo también soy partidaria de la intervención en el sentido que apunta Lourdes porque el examinador se da cuenta de que está frente a alguien que

va a obtener mala nota y a quien hay que darle, por lo menos, la oportunidad de demostrar que es capaz de expresarse adecuadamente en español ... Está en la mano del examinador reconducir la situación para igualar las posiciones de quienes se examinan.

AI: Las pruebas suelen ir acompañadas de los criterios de corrección que deben aplicarse para puntuar a los alumnos, pero ¿existe siempre un porcentaje de subjetividad en la aplicación de dichos criterios supuestamente objetivos? ¿Cómo se manifiesta dicha subjetividad en la evaluación de la lengua escrita y en la evaluación de la lengua oral?

DP: Claro que hay un grado de subjetividad importante y voy a aportar un ejemplo referido a la lengua oral. El profesor de ELE que se enfrenta por primera vez a un grupo de estudiantes chinos y se fija en la pronunciación, lo que se pregunta es si se les entiende o no, sin fijarse en si los sonidos que pronuncian presentan unas características que están cerca o lejos de las de los hispanohablantes. Pero el profesor es capaz de reconstruir lo que quieren decir los alumnos y ahí es donde interviene la subjetividad. El profesor que oye, por primera vez, a un alumno chino pronunciar “teto” no entiende la palabra y, con suerte, el contexto puede ayudarlo a comprender; en cambio, cuando el profesor ya tiene experiencia comprende perfectamente que “teto” es la palabra del español “dedo”, realizada por un alumno sinohablante y, por tanto, lo entiende sin ninguna dificultad y su valoración de la pronunciación del estudiante no es la misma que la que hizo la primera vez que dio clase a estudiantes de ese perfil lingüístico. Ese es un aspecto de la subjetividad muy importante en la lengua oral.

LM: A mi modo de ver siempre hay una parte de subjetividad en la aplicación de los criterios, en parte por lo complicado que es ser objetivo si el criterio es la “inteligibilidad” del que hablábamos, o la “fluidez”, por ejemplo –con tanta bibliografía y tan inasible-, pero estoy convencida de que, cuando se elaboran esos criterios supuestamente objetivos, se cuenta con ese margen de subjetividad. Nadie puede pretender que exista una objetividad absoluta en la corrección de pruebas de expresión.

La reflexión debería basarse, entonces, en el grado en el que esa subjetividad contamina los criterios de evaluación. Todos sabemos que cada profesor tiende a tener sus propias obsesiones (algunos buscan si el alumno utiliza bien “ser y estar”, otros se fijan en el uso “por y para”, otros en la cantidad de conectores, otros en la variedad léxica, etc.) y puede suceder, y sucede, que mientras se observa una cosa específica, otra pase desapercibida o no se le dé la misma importancia. Otro hecho es que los profesores podemos tener más dificultades para entender a los alumnos procedentes de ciertos perfiles lingüísticos que a otros, no por su lejanía o proximidad respecto al español, sino por nuestros propios filtros. Y, además, existe una forma de calificar que altera también la objetividad de la corrección que consiste en puntuar en las franjas intermedias: si no se utilizan las puntuaciones extremas es muy fácil no discrepar con respecto a

las puntuaciones de los colegas, lo que da como resultado final que una serie de estudiantes que no han alcanzado el nivel deseado, obtengan el diploma debido a que el evaluador no ha realizado el esfuerzo de llevar a cabo un análisis fino y ajustado de las producciones. Aun siendo conscientes de que la tarea del examinador es muy compleja, se debería realizar un esfuerzo permanente para estar seguros de que la puntuación otorgada a cada alumno en cada prueba no está demasiado contaminada por la subjetividad de todos los examinadores que han intervenido.

DP: Yo quisiera añadir que el manejo del criterio de la inteligibilidad no se aplica solamente a la pronunciación, sino que, en la lengua oral, la cuestión está también presente en todo lo referido al uso del léxico y a la construcción de estructuras gramaticales.

LM: Efectivamente, el criterio de la inteligibilidad es el dominante en todos los descriptores de evaluación. La expresión “pero se entiende”, que en muchas ocasiones se maneja en los exámenes como un argumento final, que se sobrepone a todo, no es un criterio fiable, no se puede colocar en una lista de criterios objetivos de forma que proporcione una apreciación global de la calidad de una prueba. Y habría que plantearse muy seriamente qué significa este “se entiende”, que tanto utilizamos, porque sospecho que los alumnos no vienen a clase para que el interlocutor, mediante un importante esfuerzo, reconstruya lo que ha querido decir, sino para poder expresar sus intenciones comunicativas de la manera más ajustada posible. Un estudiante no sigue cursos y obtiene una certificación para seguir hablando simplemente de forma que se le entiende, pero como también lo haría si no hubiera seguido un curso.

Por otra parte, el profesor reconstruye automáticamente prácticamente todas las producciones de sus alumnos. Siempre digo, no tan en broma, que para ser conscientes de si se entiende al estudiante o no habría que llevárselo a casa o pasar horas con él por la ciudad para que hable con hispanohablantes “de verdad”, no acostumbrados a interpretar el contenido más allá de la opacidad del mensaje.

DP: Querría añadir que incluso en el caso de la enseñanza a alumnos nativos, cuando se corrigen las pruebas y el profesor marca una serie de errores que conducen a una calificación baja, el alumno aduce, en su defensa, el criterio de la comprensibilidad para convencer al profesor que la nota otorgada ha sido excesivamente severa dado que lo que ha escrito en su ejercicio “se entiende”. Por otra parte, creo que la subjetividad conduce también a evaluaciones tales como aceptar de buen grado textos o discursos llenos de errores, pero realizados por estudiantes cuyas lenguas base presentan una gran distancia lingüística con respecto al español. La benevolencia / subjetividad lleva al evaluador a aceptar determinadas soluciones bajo el argumento de que el alumno realiza un esfuerzo muy grande estudiando español y, finalmente, lo que ha producido se entiende. En cambio, si un

alumno de perfil lingüístico más cercano presenta los mismos errores, el evaluador no suele tolerarlos...

LM: Y también se da el caso contrario, es decir, que a los estudiantes de lenguas más próximas al español, dado que se les entiende con gran facilidad, se les exija menos que a los alumnos de lenguas “alejadas” lingüísticamente hablando, ya que se les puntúa más favorablemente aunque estén realizando puros calcos de sus lengua maternas. Sería muy conveniente que los evaluadores estuviéramos mejor entrenados para tener más y mejores criterios para situaciones como las que estamos describiendo.

AI: El comportamiento del corrector puede ser diferente ante ciertos aspectos de la corrección: ¿Cómo se valora lo “correcto” y lo “incorrecto”? ¿Cuál es la actitud del corrector ante la producción de un alumno que “arriesga” soluciones, aunque produzca “incorrecciones”?

DP: Las pautas de corrección que suelen dar las pruebas supuestamente objetivas no dicen nada respecto a esta cuestión y, por tanto, creo que queda en buena medida a merced de la subjetividad del profesor.

LM: Es cierto. Aunque pienso que se producen dos posibles situaciones ante esto que no se suelen contemplar cuando se corrige. Una consiste en encontrarse ante un texto estupendo, sin errores, pero en el que no hay o hay pocos elementos lingüísticos propios del nivel de la prueba que se realiza. Dicho de otro modo, que la producción es correcta, pero en ella no se observa si ha alcanzado el nivel para el que se examina. La experiencia me demuestra que en estos casos solemos tender a aprobar mientras que, en el caso contrario, el de un estudiante que arriesga, que va más allá de los contenidos exigibles, tendemos a considerar los errores como si fueran del nivel del examen. Antes decía que juzgamos sobre lo que hay y no sobre lo que debería haber. Los examinadores deberían plantearse qué hay en ese texto –oral o escrito- del nivel de la prueba a la que se presenta el estudiante. Si los errores exceden el nivel del examen no deberían ser contemplados. Si, por el contrario, no hay muestras de dominio del nivel a pesar de la ausencia de errores, debería discutirse la conveniencia de obtener el nivel que va a certificarse. Resulta muy interesante entrenarse en este tipo de textos cuando se celebran jornadas de unificación.

AI: Desde mi propia experiencia me gustaría apuntar que, en ocasiones, corrijo exámenes de nivel medio en los que se utiliza el subjuntivo, pero mal, y en otros casos no se utiliza y están bien, y es que el alumno no está demostrando realmente lo que sabe y no sé cómo evaluarlo...

LM: Creo que hay que considerar que se debe evaluar no lo que sabe el alumno sino lo que está en *syllabus* y en el nivel del que se examina. Si en el *syllabus* está aprender los usos del subjuntivo y el estudiante no lo utiliza, no parece que pueda acreditar el nivel del que se está examinando.

AI: Una cuestión que afecta específicamente a la evaluación de la lengua escrita es la gestión del tiempo por parte de los alumnos ¿Cómo pensáis que puede afectar esta cuestión a las producciones de los estudiantes que se examinan?

DP: La gestión del tiempo en el caso de la lengua escrita es un factor de estrés porque el tiempo del que disponen los alumnos está muy pautado y exige de ellos una distribución muy precisa del mismo... Pero bien es verdad que es conveniente marcar unos márgenes temporales porque tampoco puede ser que un alumno se tome una mañana entera para hacer una cosa que otros pueden hacer en una hora. Tal vez una hora es poco, pero una mañana es demasiado y habría que encontrar un término medio en el marco del cual todos los alumnos realicen el ejercicio, unos acabarán antes y otros después, pero todos se moverán en los mismos límites.

LM: Estoy totalmente de acuerdo, se necesitan unos límites y la cuestión es cuáles son esos límites. En el Certificado Avanzado de las EEOOII, por ejemplo, se da una hora y media. Los alumnos tienen que escribir dos textos de una cierta complejidad. Uno suele ser tipo una carta de protesta que, aunque es corta, es muy difícil de escribir porque hay que sintetizar muchísimo y el otro suele ser algo parecido a una entrada en un blog dando la opinión. En cambio, en el certificado de nivel intermedio, CNI, se concede una hora solamente para dos textos. En mi opinión es un tiempo demasiado ajustado para poder pensar, escribir y repasar. Los tiempos, convertidos en factores de estrés, no permiten que el estudiante actúe como debería actuar. También es verdad que el estudiante no debe poder releer su texto demasiadas veces porque puede serle perjudicial. Yo creo que se debería dar un tiempo razonable quizá viendo cuánto tiempo podría llevarle esa tarea a un nativo, cuánto a un extranjero y valorar.

AI: En el caso de la lengua oral suele plantearse el problema de decidir entre “lo correcto” y lo “inteligible”. ¿Cómo evaluar este aspecto de la lengua oral? ¿Qué relación guardan la pronunciación y la comprensión auditiva?

DP: Creo que respecto a esto hay muchas cosas que decir sobre lo que se está haciendo y sobre lo que se dice en la bibliografía actual sobre la enseñanza de la pronunciación. Durante muchos años y en el marco de una concepción muy tradicional se ha pensado que había que enseñar el español correcto asimilado, al principio, a las variedades del centro norte de España. Por suerte, actualmente las concepciones han cambiado y ya se sabe que el español, como se decía en la expresión que acuñó el Instituto Cervantes durante la década de 1990, es “un mosaico de variedades”. La política lingüística panhispánica lo tiene asumido y las obras académicas incluyen todas las variedades de la lengua. Todo el mundo acepta que no hay un único español correcto como se pensaba hasta muy avanzado el siglo XX.

La cuestión que se plantea en el ámbito del ELE es hasta dónde se llega en la enseñanza de la pronunciación a los estudiantes. Y ahí comienzan a mezclarse muchas cosas. En numerosas ocasiones los profesores se plantean para qué quieren la lengua los estudiantes: no es el mismo el caso de un extranjero que estudie español con fines lúdicos (turismo, viajes, etc.) que el de un alumno de una facultad de Traducción e Interpretación que quiera trabajar como intérprete de conferencias. En este segundo caso, la profesión tiene unas exigencias y el caso del turista es muy distinto desde la perspectiva de las exigencias. Al futuro turista no es necesario exigirle una precisión extrema en la pronunciación de los sonidos y ello sí se hará en el caso del futuro intérprete. Y el argumento es profesional, no lingüístico: si el intérprete no cumple los estándares no encontrará trabajo. A partir de estos extremos se abre el debate actual sobre la enseñanza de la pronunciación: qué peso se le da, qué lugar ocupa en el aprendizaje de la lengua, etc. y surgen planteamientos que postulan que, en ese campo, no se va a intentar enseñar “lo correcto” al alumno sino “lo inteligible” con lo cual nos encontramos de nuevo en el punto inicial de nuestra conversación.

En mi opinión, en la cuestión de la pronunciación no hay que olvidar que la flexibilidad es muy importante y que no se puede exigir lo mismo a todos los alumnos. Ahora bien, hay un aspecto en la corrección de la pronunciación que es estrictamente técnico. Los fonetistas saben qué procedimientos se pueden aplicar para acercar la pronunciación de los alumnos a la de un hispanohablante. Conocer dichos procedimientos requiere una preparación técnica básica que, desde luego, está muy lejos de la que necesita un fonetista especializado, aunque cada vez más se va introduciendo más en los másteres y en los cursos de formación del profesorado. No obstante, es obligado apuntar que sigue siendo todavía importante el número de manuales de ELE en los que la enseñanza de la pronunciación no tiene presencia ninguna. En cambio, en los manuales de enseñanza del francés o del inglés puede apreciarse que es sistemática la presencia de las actividades necesarias para modificar la pronunciación de los estudiantes.

Yo creo que hay que aceptar que se enseña la lengua mediante el enfoque comunicativo y que la enseñanza de la pronunciación debe concebirse también desde esta óptica, pero cuando es necesario enseñar a un alumno que debe pronunciar “carretera” en vez de “caletela” los profesores deben saber que la fonética dispone de unas técnicas que permiten hacerlo y que está probada su eficacia. Por tanto, en ese espacio falta una formación para el profesor, para el evaluador, etc. Creo que es muy importante tener esto presente porque en la enseñanza de la pronunciación también hay que marcar unos límites porque, si bien al turista no se le puede exigir la misma precisión articuladora que la que se le exige al intérprete de conferencias, sí que se debe conseguir que todo estudiante hable de forma cercana a la de los hispanohablantes para poder comunicarse adecuadamente con ellos sin que estén obligados, siempre, a “reconstruir” la intención comunicativa del extranjero. No me gusta utilizar el término “español correcto” cuando hablo de estas cuestiones, sino que prefiero

hablar de “adecuación” de la pronunciación del extranjero a las situaciones comunicativas en las que debe desenvolverse utilizando el español.

Con respecto a la pronunciación y a la comprensión auditiva me gustaría decir que, desde mi punto de vista, se trata de dos caras de la misma moneda. Una de las destrezas más difíciles de adquirir para los hablantes extranjeros es la comprensión auditiva porque es extraordinariamente difícil entender a los nativos. Si se consulta la bibliografía sobre este tema se observa un panorama muy interesante. En líneas generales la bibliografía viene a decir que en la comprensión auditiva de un texto oral intervienen dos aspectos: lo que conoce el estudiante del mundo del que se habla en dicho texto (la cultura, el problema concreto, el tema, etc.) y los recursos lingüísticos de los que dispone el alumno para decodificarlo. Una buena parte de la bibliografía defiende que lo más importante es el conocimiento cultural por parte del alumno, y en ella se mencionan, solamente de pasada, los recursos lingüísticos. Otros autores, que son los menos, sí que insisten en la importancia de la cuestión lingüística y explican aunque, lamentablemente lo trabajan poco, que el profesor puede hacer que los alumnos desarrollen estrategias de tipo lingüístico que ayuden al alumno a comprender, como por ejemplo la detección de inflexiones tonales, la identificación de algunas palabras que están más marcadas que otras y que por tanto son más significativas que otras en el conjunto del mensaje y su identificación facilita la comprensión del texto que se escucha.

Estas estrategias de comprensión auditiva contribuyen también a allanar el camino de la adquisición de la pronunciación, pues conducen a individualizar fenómenos lingüísticos significativos en la lengua que se aprende que funcionan como puntos de referencia para comprender el mensaje y que funcionarán de la misma manera cuando sea el alumno quien emita el mensaje. A mi modo de ver, la comprensión auditiva y la pronunciación son dos mundos que, en ocasiones pueden parecer separados, pero que, en el fondo, se tocan y se complementan. Y reconociendo, desde luego, la importancia que tiene el conocimiento cultural previo que el alumno posee del tema del que habla el texto, en mi opinión hay que trabajar sobre las estrategias de tipo lingüístico que pueden ayudar al alumno a encontrar puntos de referencia en un texto oral para enseñarle a reconocer cosas. Creo que esta visión podría ayudar a trabajar tanto sobre la pronunciación como sobre la comprensión auditiva porque son las dos destrezas orales sobre las que hay que trabajar.

LM: Estoy totalmente de acuerdo con todo lo que ha dicho Dolors y también estoy de acuerdo en que la Fonética es la gran Cenicienta del español, la que no está, la escondida y, creo, además, que es esta situación muy grave porque el hecho de que no haya fonética refleja la pobre concepción que se tiene de lo que es una lengua...

AI: Yo creo también que el hecho de que la pronunciación no se trate en los manuales conduce a que los alumnos tengan también estos aspectos

en la consideración de que no se trata de cuestiones importantes y les crea cierto rechazo.

LM: Yo no creo que se pueda concebir y menos enseñar la lengua sin la fonética. Sin embargo, en grupos multilingües – y sospecho, atendiendo a la tradición didáctica, que en muchos monolingües– muy pocos profesores trabajan la enseñanza de la pronunciación, pero después, paradójicamente, sí evaluamos la pronunciación de los estudiantes, y yo me pregunto con qué derecho moral se hace esto o, dicho en otras palabras ¿dónde y cómo han tenido que aprender los alumnos la fonética? ¿En la calle? Porque en el aula no ha sido así. Entiendo que se deba evaluar, pero también entiendo que se debe enseñar.

Por otra parte, a mi entender, uno de los problemas que tiene la fonética del español es justamente la extendida creencia de que es una lengua que no plantea problemas de pronunciación. Es esta una idea surgida probablemente desde el español mismo, aplicable a los nativos de español cuando aprenden a escribir, pero no es algo que pueda postularse cuando se considera el español en relación con otras lenguas.

Y creo también que la pronunciación se puede trabajar a muchos niveles en clase. En mi caso concreto además de prácticas específicas de fonética, dentro de los límites de la clase multilingüe, la incluyo en el trabajo léxico y gramatical. Por ejemplo, en todo el paradigma verbal trabajar la relevancia fonética y de significado de los acentos, o la sinalefa en tiempos compuestos, tiempos en los que nunca oirán, por ejemplo, HE ESTADO sino HESTADO o HABÍANHABLADO y no HABÍAN HABLADO lo que, de paso, tal como ha señalado Dolors, facilitará su comprensión auditiva. Sin duda debería romperse la creencia de que la fonética española no tiene dificultades y pasar a incorporarla a las clases de forma natural y necesaria para adquirir el dominio de los distintos recursos expresivos de la lengua y que se trabaje tanto a nivel de gramática como a nivel léxico y a nivel de estrategias de la comprensión.

AI: Muchas gracias a ambas por vuestra participación en la Mesa Redonda y en esta entrevista. Las cuestiones que habéis mencionado ponen de manifiesto la necesidad de realizar una reflexión en profundidad sobre cuestiones importantes que afectan a la evaluación de la lengua oral y la lengua escrita. Creo que han sido especialmente interesantes vuestros comentarios sobre la necesidad de introducir en las instrucciones la información necesaria para que el examinando pueda realizar una tarea comunicativamente eficaz, sobre la gestión del tiempo en el desarrollo de las pruebas, sobre el uso que se hace en la evaluación del concepto de “inteligibilidad” y sobre la necesidad de integrar el trabajo realizado sobre la pronunciación y la comprensión auditiva. Estoy convencida de que estos comentarios, surgidos de la propia experiencia, pueden ser muy importantes para el proceso de evaluación y, en muchos casos también, para la práctica docente.