

LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL ORAL A TRAVÉS DE LA TEATRALIZACIÓN CON UNIVERSITARIOS SINOHABLANTES DE LA R.P. CHINA

VÁZQUEZ TORRONTERAS, Alejandro | Lector MAEC-AECID en el Instituto Politécnico de Shenzhen (CHINA)

MORENO-ARRONES DELGADO, Juan Carlos | Lector MAEC-AECID en la Universidad de Nanjing (CHINA)

RESUMEN

A la luz de la experiencia de los últimos años trabajando como profesores de ELE en universidades chinas, concretamente en la asignatura dedicada a la conversación, hemos podido constatar que los criterios que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) establece en lo referente a la interacción oral no son totalmente compatibles ni con los estándares de evaluación en China ni con los paradigmas de relaciones interpersonales que caracterizan a nuestros alumnos. Por tanto, este trabajo se centra más en aquellos parámetros relacionados con la expresión oral de los alumnos sinohablantes, y no tanto en aquellos que conforman la conversación en sí; consideramos que en China la estructura y lo que los alumnos esperan de la asignatura de conversación difiere notablemente del concepto de interacción oral que proponen tanto el MCER como el Instituto Cervantes.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, conversación, expresión oral, relaciones interpersonales.

ABSTRACT

In the light of the experiences of recent years working as ELE teachers in Chinese universities, specifically in the assignment dedicated to conversation, we have seen that the criteria established by the

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) to Oral Interaction are not compatible neither with the standards of evaluation in China nor with the paradigms of interpersonal relationships that characterize our students. Therefore, this communication focuses more on those parameters related to oral expression of the speakers, rather than on the ones that make up the conversation itself. We need to consider that in China the structure as well as what students expect from the subject of conversation differ markedly from the concept of oral interaction proposed by both the CEFR and the Instituto Cervantes.

KEYWORDS: Evaluation, conversation, oral expression, interpersonal relationships.

BIODATA

Alejandro Vázquez Torronteras es doctorando en la Universidad de Jaén. Máster en ELE por la Universidad de Granada, actualmente trabaja en el Instituto Politécnico de Shenzhen (China). **Juan Carlos Moreno-Arrones Delgado** es doctorando en la Universidad Complutense de Madrid. Máster en ELE por la misma universidad, actualmente trabaja en la Universidad de Nanjing (China).

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Español Oral (西班牙语口语) es una asignatura troncal en los planes de estudio del grado de español en todas las universidades de China que lo imparten. Según el testimonio de profesores como Tao Yuping o Wu Liming¹, existe en los planes de estudio desde que se crearon los primeros grados de español en China.

Atendiendo al significado literal de los caracteres, la traducción del nombre de la asignatura englobaría a todas aquellas disciplinas orales relacionadas con el idioma; el carácter 口 (kǒu), cuya acepción primera es la de “boca” o “bucal”, en un sentido lingüístico hace referencia a todo aquello producido de forma oral, mientras que 语 (yǔ) significa “idioma” o “lenguaje”, y generalmente aparece en todos los términos relacionados con la lingüística². Así pues, teniendo en cuenta la traducción del término, y al contrario de lo que tradicionalmente se puede pensar, la asignatura de Español Oral no está limitada solo a la conversación en sí, sino que podría tener otras variantes, como la teatralización.

Por otro lado, y una vez que hemos justificado su empleo, la motivación principal por la que apostar por la teatralización la hallamos en la cultura de aprendizaje de los estudiantes. Con la cultura de aprendizaje nos referimos a los rasgos y comportamientos socioculturales que determinan la manera en que un alumno estudia y aprende una lengua, especialmente dentro del aula y en contacto con el profesor. Consideramos que el profesor debe tener en cuenta esta cultura de aprendizaje y acordar una cultura de enseñanza con los

¹ Tao Yuping fue uno de los primeros hispanistas en graduarse en la R.P. China, concretamente en 1968, y cuenta con una amplia experiencia en la enseñanza de español en China, concretamente en la Universidad de Estudios Internacionales de Xí'an. La profesora Wu Liming, la cual también cuenta con una larga experiencia en esta universidad, se graduó en 1970 de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín.

² Algunos ejemplos son: 语言学 (lingüística), 母语 (lengua materna) y 西班牙语 (español).

alumnos. En la obra del profesor Martínez García (2008: 289) encontramos una definición precisa de este concepto:

La institución escolar y el aula misma son, de entrada, espacios de vida, donde, efectivamente, interrelacionan de forma permanente actores sociales, con historias y contextos de vida propios que se encuentran de momento sometidos a procesos de comunicación, conflicto, argumentación, negociación y consenso. En tal sentido, parece que una primera tarea de los profesores, más que enseñar, ha de ser el convencimiento propio y de los alumnos de la necesidad de aprender; es decir, acordar sobre el aprendizaje necesario.

Efectivamente, nuestra obligación, sobre todo en un contexto de enseñanza como la educación superior china, es la de llegar a un consenso y acordar cuál es el aprendizaje necesario en clase. Por lo tanto, la primera pregunta que nos hacemos es: ¿qué rasgos y comportamientos socioculturales conforman la cultura de aprendizaje de nuestros alumnos?

Sin pretender ahondar en este tema, vamos a exponer la característica principal que determina esta cultura. En palabras del doctor Chang Fuliang, vicedecano de la Facultad de Español y Portugués de la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghái, en una entrevista que tuvimos la oportunidad de realizarle, para los alumnos resulta “duro y feo” perder la cara en clase, ya que esto puede implicarles una humillación o agresión. Por parte del docente, con los estudiantes introvertidos, son importantes la simpatía y la empatía, además de tratar de crear un ambiente ligero y de confianza en clase. Por lo tanto, si nuestra labor es la de tener en cuenta la cultura de nuestros estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos que en la evaluación también debemos hacerlo, ya que es lo que va a determinar el éxito o el fracaso en la asignatura.

En este trabajo vamos a exponer una defensa de la teatralización como recurso para evaluar la asignatura de Español Oral. Además de poder evaluar la expresión oral en sí, los alumnos pueden desarrollar su creatividad, ya que trabajan textos escritos por ellos mismos, al mismo tiempo que trabajan otras

destrezas como la expresión escrita en la creación de los textos y la capacidad de memorización. Asimismo, al trabajar un texto preparado previamente y memorizado los alumnos pueden eliminar la ansiedad que puede provocarles el hacer un examen de conversación en el que no dispongan de un tiempo de preparación previo; el esquema de la teatralización es fijo y no da lugar a la improvisación, por lo que contribuye a que la expresión oral de nuestros alumnos mejore con esta evaluación.

Para establecer una defensa general de la teatralización, vamos a servirnos del testimonio de diversos expertos en el campo del teatro en el aula de ELE. Posteriormente vamos a recurrir a nuestro trabajo particular de investigación-acción³ que hemos llevado a cabo con nuestros estudiantes.

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS POR ESPAÑOL ORAL?

Bien es sabido que la destreza oral es uno de los pilares básicos para que exista una comunicación e interacción intercultural. Así pues, no es de extrañar que la asignatura de Español Oral exista desde que se inauguraron los estudios de español en China y que actualmente sea una de las asignaturas principales en el currículo del grado de español de cualquier universidad china.

Tal es su importancia, que esta asignatura generalmente es impartida por profesorado nativo, ya que se busca que el estudiante adquiera las expresiones, la pronunciación y los giros lingüísticos más cercanos a la lengua meta que se está estudiando. Asimismo, otro de los motivos por los que esta asignatura suele ser impartida por profesores nativos es por su falta de un nivel de chino adecuado para expresar conceptos más complejos en otras asignaturas como las dedicadas al estudio de la gramática o la literatura. Así

³ La investigación-acción consiste en la realización de una serie de actividades realizadas en el aula cuyo objetivo es el de mejorar ciertos aspectos con el fin de conseguir una actuación más satisfactoria (Centro Virtual Cervantes: en línea).

pues, la asignatura de Español Oral es impartida generalmente por profesorado nativo en la mayoría de universidades del país (Wei Huang, 2014: 9).

Como profesores nativos de español, desde nuestra llegada a nuestras respectivas universidades hemos sido los encargados de impartir la asignatura de Español Oral, la cual normalmente se divide en tres o cuatro semestres. El primer semestre se dedica normalmente a la pronunciación, aunque en algunas universidades en el primer semestre la asignatura se denomina con el nombre de Fonética, y los tres semestres restantes lleva el nombre de Español Oral I, II y III. En otras universidades el nombre de la asignatura no cambia, siendo Español Oral I, II, III y IV, para la cual, en ambos casos, se dedica normalmente una clase de 90 minutos a la semana.

Con respecto al número de estudiantes, normalmente una clase del grado de español en las universidades de China se compone de un mínimo de 25-30 estudiantes, de acuerdo con nuestra propia experiencia y el testimonio de numerosos profesores nativos de español en China. En base a los nuevos enfoques teóricos, el comunicativo es el nuevo modelo dominante (Morote y Labrador, 2004: 18), en el cual, según se expone en el Anuario del Instituto Cervantes de 2002 (García Santa-Cecilia, 2002: 50), hay un mayor interés por las variables individuales de los alumnos y por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas.

Consideramos que el planteamiento estructural de las clases suscita ciertos problemas para que el profesor nativo pueda seguir estos preceptos, el cual se ve obligado a llevar a cabo la preparación de la clase con una metodología diferente a la que podría realizar en un contexto de enseñanza europeo. Un problema subyacente que presenta el conjunto del alumnado en clase, puesto que algunos alumnos presentan un nivel de español conversacional mucho más fluido, es el de desarrollar algunas actividades en clase con las que buscamos la participación de todo el conjunto o de la mayoría de la clase. Alguno de los estudiantes son incapaces de seguir el ritmo natural de la clase, mientras que los alumnos de mayor nivel pueden

aburrirse cuando el nivel de dificultad de la clase es menor. Por todo ello, se presenta como un reto casi insondable el incluir a todos los alumnos en una misma actividad.

Por otro lado, más allá del número de estudiantes, otro de los factores primordiales que el profesor nativo debe tener en cuenta en la preparación de la clase es la ya comentada cultura de aprendizaje de los alumnos, los cuales están acostumbrados a la metodología empleada normalmente por los profesores chinos. Sánchez Griñán (2008: 3), en la introducción a su tesis doctoral, explica su experiencia personal sobre este tema:

Pronto descubrí que el enfoque comunicativo estaba muy lejos de ser practicado, e incluso aceptado, en el contexto chino de enseñanza, y que, en su lugar, reinaba un modelo de enseñanza tradicionalista, que yo pensaba anticuado y caduco, consecuencia de una mera falta de información. [...] En cierto modo esperaba, feliz, que los alumnos pudiesen encontrar en las actividades comunicativas aquello que realmente necesitaban: una especie de liberación del yugo tradicional de enseñanza que les obligaba a memorizar largas listas de vocabulario y reglas gramaticales. [...] La puesta en práctica de manuales españoles con un enfoque comunicativo no tenía éxito. Los estudiantes pedían una enseñanza de corte tradicional.

Encontramos en esta cita el caso que comentábamos anteriormente, la necesidad de adaptación y de una negociación que indique el proceso necesario de enseñanza-aprendizaje en base a la cultura de los alumnos. Así pues, encontramos varias razones que favorecen el uso de métodos como el teatro, tanto para abarcar a la máxima cantidad de alumnos posibles como para eliminar factores como la ansiedad o la falta de costumbre a la improvisación.

1.1 ¿Por qué teatralizar?

El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación. Los objetivos de aprendizaje

se obtienen de forma efectiva pero más allá del conocimiento puramente lingüístico, fomenta la motivación intrínseca del alumno (Vaqueiro, 2014: 36).

Consideramos el teatro como una herramienta clave para trabajar en la asignatura de Español Oral, puesto que es un medio para que el alumno reciba las manifestaciones orales de la lengua y ponga en práctica otras destrezas que han podido ser adquiridas en otras clases, como pueden ser la expresión y comprensión escritas y la comprensión lectora. La clase de Español Oral se convierte, pues, en el motor con el que alumno ve y utiliza de primera mano aquellas situaciones que se acercan al uso diario de la lengua, junto al elemento activo de la representación teatral. Asimismo, al ser el alumno el que debe preparar sus propias representaciones se favorece la implicación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, aunque se pueda pensar que el teatro no favorece ni la improvisación ni la interacción oral, en realidad sí que las favorece, aunque no sean trabajadas de manera directa en el momento de la representación; la creación de situaciones y circunstancias son reales y elaboradas por los estudiantes con anterioridad. En definitiva, el teatro se convierte en una herramienta para hacer del aula un contexto real donde todo lo que se produce en él también es real, puesto que está hecho por ellos (Hidalgo, 2013: 451).

La teatralización tiene numerosos puntos positivos a la hora de trabajar la competencia oral en la clase de ELE. Para exponer estos puntos nos basamos en la sintetización que hace Álvaro García de Santa-Cecilia en el Anuario del Instituto Cervantes (2002: 50) de los avances que se han producido y del estado actual del Marco Común de Referencia para las lenguas y los establecemos en comparación con la representación teatral:

- El enfoque de los estudios sobre la lengua se ha ampliado con el fin de abarcar la dimensión de uso social y el análisis de factores lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en la comunicación. Con el teatro se pueden trabajar prácticamente todos los usos sociales y extralingüísticos, puesto que la libertad creativa dada a los estudiantes es total. Además, trabajando la teatralización tenemos la

oportunidad de corregir errores de pragmática, como la entonación de la conversación. No mencionamos los errores lingüísticos aquí, ya que no debemos influir en los aspectos lingüísticos del texto al formar parte de la evaluación posterior. Gracias al teatro, y de acuerdo con nuestra experiencia, los alumnos pueden servirse de la libertad que otorga el profesor para tratar temas tabúes en clase, tópicos sociales, y, en definitiva, aspectos ausentes en los manuales.

- Idea del papel protagonista que corresponde al alumno y expansión del concepto de "autonomía". Aunque el teatro no es una actividad totalmente autónoma, puesto que en ocasiones necesitan la ayuda y las aclaraciones del profesor, es cierto que prácticamente la totalidad de los diálogos y situaciones es creada por ellos, por lo que la toma de decisiones por parte del alumno es total en el proceso creativo.
- El profesor ya no es solo un modelo de actuación, sino también un mediador que crea las condiciones adecuadas para potenciar las capacidades del alumno. Los alumnos cuentan con la colaboración del profesor para lo puramente pragmático, ya que posteriormente iban a ser evaluadas las cuestiones gramaticales; el profesor se encarga de apoyar a los alumnos en la creación de los contextos adecuados y de guiarlos en el proceso creativo y de representación, por lo que el profesor no es solo el modelo de actuación, sino una guía en el proceso de aprendizaje y de creación.
- Interés por las variables individuales de los alumnos y por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas. A la hora del ensayo de la representación se producen numerosos momentos de contacto y de cooperación entre los alumnos. Gracias a estas situaciones se producen roces y choques de puntos de vista que se ven resueltos, por lo que muchos alumnos por primera vez son conscientes de las diferentes personalidades afectivas de sus compañeros, los cuales en la mayoría de los casos acaban aceptándose y entendiéndose.

- Equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica. La dramatización no deja de lado en ningún momento el currículo normal del desarrollo de las clases de conversación, puesto que se ponen en práctica aquellos puntos gramaticales que se han ido viendo anteriormente. Así pues, la teatralización les sirve para poner en contexto los contenidos aprendidos.
- Aprender una lengua supone un enriquecimiento, en la medida en que permite adquirir una nueva personalidad social. Nuestra experiencia nos dice que hay estudiantes que tienen un tipo de personalidad mucho más reservada e introvertida que el resto, y se manifiestan en clase de una forma menos participativa y abierta. Con las clases de teatralización estas personalidades toman conciencia de una dimensión social mayor, al ser parte de la obra y ser conscientes de que sus aportaciones son necesarias para desarrollar la obra.

Basándonos en estas premisas, aplicables a un rango de estudiantes mucho mayor, a continuación vamos a exponer nuestra defensa particular a favor de la teatralización con alumnos chinos del grado de español de las universidades chinas.

1.2 ¿Por qué teatralizar con alumnos chinos?

Sánchez Griñán (2008: 420), en su tesis doctoral, ya apunta a la gran complejidad que plantea el que un alumno chino se abra y plantee sus dudas dentro del aula:

El diálogo con los alumnos fuera del aula puede aportar numerosas claves sobre la situación del grupo dentro del aula. Las reuniones individuales o en pequeños grupos favorecerán el desarrollo interaccional del conjunto de forma mucho más efectiva que si se tratan de extraer las dudas y problemas abiertamente, delante de todos.

Desde nuestra experiencia trabajando en universidades chinas sabemos que el plantear preguntas o dudas durante el transcurso de una clase delante del

resto de compañeros es visto como un punto negativo, ya que indica ignorancia por parte del alumno que formula la pregunta, y no interés, como sería visto para un estudiante europeo. La tendencia del estudiante chino es realizar la pregunta cuando es consciente de que no solo él, sino todo el grupo, es el que tiene dudas y pueden beneficiarse de las explicaciones del profesor; en caso contrario, lo más común es realizar la pregunta al finalizar la clase. El motivo más común, según Jin y Cortazzi (1996: 195), es que los estudiantes no quieren, como comentamos anteriormente, “perder la cara”, es decir, ser avergonzados en público mostrando sus dudas y errores delante de sus compañeros, por lo que trabajar en pequeños grupos y complementar con dudas fuera de clase resulta clave para que la teatralización surta el efecto oportuno. De hecho, podemos constatar gracias a nuestra experiencia trabajando en universidades chinas que ha habido un mayor número de preguntas fuera del aula del horario de clase que dentro del aula.

Si en una clase con alumnos chinos mezclamos lo gramatical y lo lúdico se puede crear un ambiente idóneo para que los rasgos y comportamientos socioculturales asociados a los estudiantes chinos queden en un segundo plano, los cuales pueden mostrar un rol que tradicionalmente no pueden o no se atreven a mostrar, por lo que la teatralización se manifiesta como una herramienta no solamente asociada al entretenimiento, sino que resulta también efectiva para trabajar otras destrezas complementarias evitando los posibles temores de los alumnos a la hora de hablar en público, ya que cuentan con una preparación previa para la que han podido disponer de la colaboración del profesor. Además, el teatro no transgrede ninguno de sus valores ni toca ningún tema espinoso, ya que son ellos mismos los encargados de crear las representaciones.

En definitiva, tras todo lo expuesto anteriormente, podemos articular la defensa de la teatralización con alumnos chinos en los siguientes puntos:

- El profesor se asegura de que todos los alumnos sin excepción participan en la actividad, puesto que todos tienen un papel dentro de la obra, evitando así la típica ausencia de participación por parte

de los alumnos más introvertidos. Además, el profesor puede evitar, en las correcciones y comentarios que se suceden en el desarrollo de la representación, que haya descompensaciones en las intervenciones de los distintos participantes en la obra teatral.

- Los alumnos cuentan con una preparación previa y con la colaboración del profesor en el proceso de desarrollo de la obra teatral, el cual no ha abandonado el importante rol que juega el profesor en la cultura china de enseñanza-aprendizaje, sino que adopta un papel de guía y de asesor de los alumnos en la creación de las representaciones. Este proceso de preparación contribuye a reducir la timidez y la ansiedad de los alumnos, rasgos que son más susceptibles de aparecer en otro tipo de actividades, como el diálogo espontáneo con el profesor o con sus compañeros.
- Los alumnos parten de la idea de que están en un teatro, en una ficción, por lo que ciertos miedos tienen menos influencia en la creación del *output* que recibe el profesor, el cual viene dado libre de interferencias. Así pues, estamos propiciando la aparición de un *output* de mayor nivel lingüístico, ya que estamos potenciando las capacidades de los alumnos, que de otro modo no se verían potenciadas. En definitiva, la teatralización saca lo mejor de cada uno de los estudiantes, especialmente de los alumnos menos participativos.

1.3 ¿Por qué evaluar a través de la teatralización con alumnos chinos?

La evaluación, concretamente el concepto de examen, es un concepto arraigado en la sociedad china desde tiempos imperiales. Los exámenes imperiales, que existieron en China desde la dinastía Sui (581-618 d. C.), aunque los exámenes civiles imperiales tienen sus antecedentes en la dinastía Han (206 a. C.-220 d. C), eran un sistema de exigentes pruebas que tenían

como objetivo asegurar que solo aquellos con méritos y capacidad suficiente fuesen los encargados de ocupar cargos de influencia en la estructura del gobierno (Acevedo et al., 2010: 79). Y daban especial protagonismo a la memorización para aprobar el examen. Aunque este sistema de exámenes desapareció en 1905, hoy en día encontramos una gran similitud con el conocido como “gāokǎo”, el sistema de exámenes chino de acceso a la universidad, en el cual también prima la memorización. Así, conocer la importancia del examen y del papel de la memorización para los estudiantes chinos resulta primordial para poder evaluarlos adecuadamente en las distintas asignaturas que impartamos.

Según la periodista china Qu Lan (citado por Méndez Morán, 2010: 31), la forma de enseñar en China consiste en aprender a copiar y a memorizar, no a crear y pensar; muchos estudiantes chinos tienen grandes capacidades para copiar y memorizar, pero una baja capacidad creativa. De hecho, en las primeras sesiones realizadas de teatralización, vimos el uso recurrente de *sketches* de televisión o de escenas de series o películas, lo que nos hizo ver esa falta de creatividad por parte del alumnado chino. En el siguiente apartado explicaremos de forma más detallada este hecho y cómo trabajamos para solventar este problema de creatividad.

Al hablar de evaluar la asignatura de Español Oral a través de la teatralización, debemos recordar la importancia de la memorización; prestando atención a la tradición histórica todos los exámenes se basan en la memorización, por lo que el estudiante chino está acostumbrado a memorizar grandes estructuras, dejando poco o ningún margen a la creatividad. Con la teatralización pretendemos ayudar a que el alumno fomente su capacidad creativa a la vez que utiliza un recurso tan familiar como la memorización.

Por otro lado, el uso de la teatralización en la evaluación de la asignatura hace que el estudiante, sin olvidar la importancia del examen, vea la evaluación como algo que realmente pueda evaluar lo que es capaz de hacer

y no lo que es capaz de memorizar, ya que es un proceso también de creación, no solo de memorización.

En el siguiente apartado, que conforma el núcleo principal del trabajo, exponemos un trabajo de investigación-acción realizado en las universidades chinas en las que trabajamos, en el que se muestran y se analizan los resultados de diferentes grupos y metodologías.

2. LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA TEATRALIZACIÓN

2.1. Hipótesis

En el presente estudio se intentarán explicar y comprender diferentes metodologías de evaluación en la asignatura de Español Oral en China, atendiendo sobre todo a aspectos contrastivos para poder discriminar finalmente qué método aporta mejores resultados al respecto. Para ello hemos optado por establecer, en un mismo entorno y nivel de estudios, dos sistemas paralelos para llevar a cabo la evaluación. Del resultado dependerá discernir qué método es más ventajoso para el alumnado, prestando atención tanto a los puntos fuertes como también a los inconvenientes que se plantean. Para ello se han tomado cuatro clases de aproximadamente 30 alumnos que llevan tres semestres estudiando español y hasta la fecha siempre habían sido evaluados mediante la metodología tradicional aplicada a la asignatura de Español Oral, es decir, mediante un examen en el que primaba la preparación y exposición de un tema o diálogo, su defensa mediante varias preguntas y la conversación espontánea.

La hipótesis que defendemos es que mediante la teatralización los resultados del examen serán mejores, recibiremos un *output* más elaborado por parte del estudiante y conseguiremos implicar a un mayor número de estudiantes en el proceso de evaluación. Por lo tanto, con este estudio pretendemos demostrar que la teatralización es un método de evaluación

más ventajoso que el método empleado tradicionalmente para evaluar al alumnado.

2.2. Composición y división de los grupos de evaluación

La idea de llevar a cabo este estudio se forjó en las universidades donde desarrollamos nuestra labor docente: la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an y la Xi'an Fanyi University. El conjunto de los estudiantes presentan edades similares, comprendidas entre los 19 y los 21 años, siendo todos de nacionalidad china, y con un nivel de español comprendido entre A2 y B1 respecto del Marco Común Europeo de Referencia, aunque en ellos se observa un proceso de aprendizaje durante el curso marcadamente diferente; encontramos algunos alumnos con un nivel superior a la media y otros alumnos con un nivel inferior. Asimismo, hallamos alumnos con grandes diferencias en su implicación al participar en el aula.

Por otro lado, todos los componentes del estudio presentan un dominio operativo eficaz del chino mandarín, aunque existen alumnos procedentes de otras zonas de China cuya lengua materna no es el mandarín, como es el caso de los estudiantes procedentes de las regiones de Cantón o Mongolia Interior. Además, la mayoría de los estudiantes tiene un dominio medio del inglés. En cuanto al sexo de los estudiantes, no hemos hecho ninguna distinción puesto que no nos parecía pertinente para la realización del estudio. Con respecto al formato de examen, cabe mencionar que ningún alumno había realizado con anterioridad ninguna prueba parecida durante sus estudios en el sistema educativo chino.

Con todo, concluimos que la mejor división consistía en realizar un grupo de control y un grupo experimental en cada una de las universidades. Por grupo de control entendemos aquel grupo en el que empleamos los métodos de evaluación tradicionales, siguiendo las pautas establecidas por el departamento a lo largo del tiempo. Por grupo experimental entendemos aquel grupo en el que se lleva a cabo la implementación de las nuevas técnicas de evaluación, esto es, a través de la teatralización, como anunciamos

anteriormente. Cada uno de los grupos está compuesto por una media de 30 alumnos, de ambos sexos y de los niveles y características descritas con anterioridad. Para la composición de los mismos nos servimos de la división que la universidad establece de por sí en diferentes grupos. Así pues, optamos por hacer una división aleatoria en el segundo año de español, para los cuales es el tercer semestre que tienen la asignatura de Español Oral; el grupo 1 de cada universidad pasó a ser el grupo de control y el grupo 2 fue elegido para ser el grupo experimental.

2.3. Metodología

a) Grupo de control

Este grupo resulta especialmente necesario para comprobar si el grupo experimental da realmente mejores resultados; es el pilar para demostrar que un nuevo sistema de evaluación puede ofrecer una mejor opción a la hora de evaluar a los alumnos. Debemos aclarar que tanto el grupo de control como el grupo experimental no tenían constancia de que iban a ser examinados de diferente manera, por lo cual los resultados no podrían ser alterados por parte de los estudiantes, preparando mejor la prueba o con una mayor motivación.

Los dos grupos de control estaban compuestos por 33 y 34 estudiantes respectivamente. Con estos grupos la organización de la prueba fue más fácil, ya que no tuvimos que hacer ningún cambio con respecto al currículo y al ritmo normal de la clase, ya que todos los estudiantes conocen el sistema de evaluación tradicional. Esta evaluación siguió el siguiente esquema:

- División del grupo en parejas o en grupos de 3, en el caso del grupo de número impar.
- Propuesta de un tema para la elaboración de un diálogo simulado. Se utilizaron situaciones tratadas en clases anteriores, por ejemplo, un médico y un paciente, un dependiente y un cliente y un camarero y un cliente. Los estudiantes tenían 10 minutos de preparación.

- Realización del diálogo. Los alumnos contaban con un tiempo de alrededor de 3-4 minutos.
- Conversación espontánea. Tras el diálogo, realizamos una serie de preguntas de carácter individual relacionadas con la temática del diálogo.
- La duración total de la prueba, por cada pareja o grupo examinado, fue de unos 15 minutos.

Los criterios de evaluación fueron los siguientes:

- Estructura gramatical.
- Léxico empleado.
- Fluidez.
- Pronunciación.
- Adecuación al tema propuesto.

Debemos comentar que los estudiantes conocían desde el inicio del curso cómo sería el sistema de evaluación al finalizar el semestre. Este dato es remarcable puesto que la metodología y la elaboración del currículo dependió de esta prueba.

b) Grupo experimental

Este grupo es el objeto de estudio central de este trabajo, puesto que son ellos los que dan pie, mediante la aplicación de este nuevo método de evaluación, a elaborar una serie de conclusiones con respecto al cambio de uso del método tradicional de evaluación. Al igual que con el grupo de control, los componentes de este grupo también desconocían que iban a ser evaluados de forma diferente al otro grupo.

Los dos grupos experimentales estaban compuestos por 32 y 35 estudiantes respectivamente. Con estos grupos debimos hacer cambios en el currículo, debido a que las semanas previas al examen los estudiantes tenían que llevar a cabo la composición, corrección y práctica de la obra. La

evaluación, que incluía también la elaboración de la obra, siguió el siguiente esquema:

- División de la clase en grupos de un mínimo de 5 componentes y un máximo de 8.
- Propuesta de un tema general a cada uno de los grupos para la creación del teatro. Por ejemplo, el amor, la familia, la amistad, etc. Se utilizaron temas que ya habían sido trabajados en clase con anterioridad.
- Composición del texto teatral. Los alumnos contaban con dos semanas de preparación previas al examen, dentro de las cuales contaban con dos sesiones en el aula, en las que dábamos apoyo y servíamos de guía para las cuestiones pragmáticas, sin olvidar que la creación de la obra era puramente hecha por los estudiantes.
- Representación de la obra. Cada grupo contaba con un mínimo de 6 minutos y un máximo de 15 para la realización de la obra, esto es, el examen.

Los criterios de evaluación fueron idénticos a los utilizados con el grupo de control, estos son:

- Estructura gramatical.
- Léxico empleado.
- Fluidez.
- Pronunciación.
- Adecuación al tema propuesto.

Debemos comentar que, al igual que el grupo de control, los estudiantes conocían desde el inicio del curso cómo sería el sistema de evaluación al finalizar el semestre.

2.4. Resultados

El resultado, que a la postre fue el que nos motivó a llevar a cabo este artículo, fue notoriamente reseñable, puesto que los resultados dejaron entrever una gran diferencia en la calificación, pero también en otros aspectos, como el factor afectivo.

En primer lugar, la calificación obtenida por los participantes del grupo experimental fue más alta que la obtenida por el grupo de control. En los grupos de control, las notas medias fueron las siguientes:

- Grupo de control 1: 86,45.
- Grupo de control 2: 83,08.

Nota media: 84,77.

Las notas obtenidas por los grupos experimentales fueron las siguientes:

- Grupo experimental 1: 91,25.
- Grupo experimental 2: 93,1.

Nota media: 92,18.

A la vista de los datos expuestos, concluimos que los grupos experimentales obtuvieron una nota media 7,41 puntos superior a los grupos de control. Sin embargo, esta no fue la única diferencia que encontramos entre ambos tipos de grupo.

En cuanto al entusiasmo, en los grupos experimentales encontramos un mayor índice de motivación entre los alumnos que en los grupos de control. Tal fue esta motivación, que el día del examen los componentes de muchos grupos aparecieron maquillados, disfrazados y portando utilería para la representación de la obra, lo cual no era un requisito para el examen. Esto nos mostró que este nuevo tipo de prueba suscitó en ellos un interés desconocido por ellos hasta ese momento, puesto que, siendo conscientes de que iban a realizar un examen, no sentían, o al menos no se percibía, el miedo y los nervios típicos que provoca una evaluación final.

Notamos que para muchos de los alumnos esta nueva forma de evaluar supuso un punto de inflexión en la forma de percibir lo que supone la evaluación. Más allá de la importancia de las calificaciones, los alumnos se mostraron muy interesados en que todos los elementos que rodeaban a la representación, tales como la ambientación o la vestimenta, además del diálogo en sí, crearan una atmósfera que reflejara el nivel de compromiso con la prueba.

Para cerrar este punto, hay que comentar que alumnos de los grupos experimentales demostraron, en las horas sucesivas al examen, el entusiasmo que habían vivido durante la realización de la prueba, a través de vídeos y fotografías en sus redes sociales. De igual manera, algunos alumnos pidieron, tras la prueba, que se siguieran metodologías similares a la hora de evaluar la asignatura de Español Oral.

CONCLUSIONES

Más allá de los resultados de las evaluaciones, gracias a este estudio hemos podido comprobar cómo el uso de la teatralización como recurso para evaluar la asignatura de Español Oral aporta una serie de mejoras en otros factores, como el entusiasmo o la motivación a la hora de afrontarla. Tras haber justificado el uso de la teatralización, hemos dado un breve ejemplo sobre las ventajas de este tipo de evaluación, completamente válida si nos remitimos al nombre de la asignatura y al valor de la representación teatral para evaluar, pese a ser un material preparado previamente, el uso conversacional de nuestros alumnos. Por otro lado, hemos constatado la aparición de rasgos como la emoción o la afectividad, factores clave que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, y sin los cuales este pierde efectividad, sobre todo cuando el temor al fracaso o la ansiedad hacen aparición.

Consideramos que la teatralización como herramienta de evaluación es un recurso totalmente válido, pese a que en un primer momento podamos

pensar que nuestros estudiantes no están preparados para ello; es por ello por lo que este tipo de evaluación requiere un trabajo previo de preparación y de puesta en práctica para llevarla a cabo.

Antes de cerrar este trabajo debemos aclarar que el estudio no ha estado exento de problemas; hay que tener en cuenta que en ambas universidades ha habido un grupo con unas calificaciones ligeramente inferiores, pero este mal era necesario para los objetivos que pretendíamos cumplir. Así pues, desde la realización del estudio, y tras ver los satisfactorios resultados, hemos optado por realizar este tipo de evaluación con los estudiantes de la asignatura de Español Oral a partir del tercer semestre de estudio, ya que no encontramos, por el momento, otro tipo de evaluación que despierte en ellos el interés que ha despertado la teatralización, sobre todo si seguimos las nuevas corrientes que dan importancia a la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas.

Con todo, hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre nuestro propio trabajo gracias a este estudio, puesto que nunca pensamos ponerlo por escrito dirigido únicamente hacia la evaluación, aunque el resultado final haya sido inesperadamente positivo; la reflexión sobre los propios datos de la evaluación nos ha aclarado aún más la utilidad de la que podemos valernos con este modo diferente de evaluar, que de alguna manera conecta el interés y la motivación de los estudiantes con las del profesor y los coloca a ambos en un nivel diferente de evaluación. Sin duda, todo método didáctico o evaluativo en un ambiente universitario debe ser pactado y discutido de antemano con los estudiantes, para que el currículo se avenga no solo a los caprichos del profesor, sino también a las necesidades y a los anhelos de los estudiantes, y es aquí donde el teatro confiere su verdadero potencial de nexo para ambos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, William, Gutiérrez, Carlos y Mei Cheung. *Breve historia del Kung-Fu*. Madrid. Nowtilus. 2010. Impreso.
- García Santa-Cecilia, Álvaro. *Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes. 2002. Impreso.
- Hidalgo, Vanessa. "Actividades dramáticas en la clase de ELE". *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Budapest, pp. 451-460. 2013. Impreso.
- Jin, Lixiang y Cortazzi, Martín. "Cultures of learning: Languages classrooms in China". *Society and the Language Classroom*, Coleman, Hywel (ed.), pp. 169-206. Cambridge. Cambridge. 1996. Impreso.
- Martínez García, Bernardo. "El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender". *Convergencia*, Vol. 15, n.º 48. 2008. Impreso.
- Morote, Pascuala y Labrador, María José. "El Marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas". *Glosas didácticas*, n.º 12. 2004. Impreso.
- Sánchez Griñán, Alberto. *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Murcia. 2008. Impreso.
- Vaqueiro, María Montserrat. "El teatro como recurso didáctico". *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2014. Impreso.
- Wei Huang. "La enseñanza de español en China". *V Congreso Internacionales de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades de español y su enseñanza*. Cuenca. 2014. Impreso.