

Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral

NEUS FIGUERAS

Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Resumen

Las dificultades del aprendizaje de la lengua oral para alumnos adultos son obvias, sobre todo en contextos de aprendizaje formales. Pero es preocupante que —en plena consolidación de una docencia de lengua orientada hacia la comunicación— el sentimiento general entre alumnos, profesores y especialistas en general, sea de insatisfacción. Este artículo se inicia con unas reflexiones generales sobre lo que se entiende por lengua oral y sobre el trabajo llevado a cabo en los últimos años en cuanto a su estudio en contextos de uso real, que se ha visto integrado en el enfoque orientado a la acción preconizado por el *Marco común europeo de referencia* (2002, edición en castellano). A continuación, se describe el estudio llevado a cabo para valorar la adecuación del formato entrevista como tarea de evaluación oral, y a través del análisis de las características de las actuaciones de alumnos adultos de nivel intermedio (de inglés) durante la prueba, se sugieren posibles cambios en cuanto a la orientación de la docencia y, naturalmente, de la evaluación. Las propuestas que se formulan pretenden aproximar la lengua oral en el aula y en situación de evaluación a la lengua oral tal como se utiliza en situaciones de la vida real.

1. Introducción

Aprender a hablar es algo natural y accesible a todo ser humano. Sin embargo, aprender a hablar una lengua extranjera es algo difícil, especialmente para los adultos que inician su aprendizaje fuera del contexto en el que se usa. Los aprendices adultos de cualquier lengua extranjera se quejan de las dificultades que tienen para hacerse entender, para encontrar las palabras y expresiones acertadas y para reaccionar rápido y bien cuando se encuentran en situaciones de uso de la lengua oral en la vida real.

El sentimiento general es que tanto para los aprendices como para los especialistas —sean profesores o sean lingüistas—, la situación del aprendizaje de la lengua oral en la actualidad no es nada halagüeña. Pero hay en realidad poca investigación que pruebe o identifique por qué esto es así, aparte del trabajo que realizan los investigadores que se centran en el análisis del discurso (Sinclair y Coulthard, 1975, McCarthy y Carter, 1994) y los que estudian los corpus de lengua oral (Thomas y Short, 1996). Estos autores hacen comparaciones e identifican contradicciones entre lo que la gente dice en la vida real y lo que se enseña en el aula. Para ilustrar esta contradicción basta identificar una situación comunicativa cualquiera y comparar el uso de lengua que se observa en un corpus y el que se utiliza en el aula para enseñarla (véase, por ejemplo, McCarthy y Carter 1994: 117-120, sobre la solicitud de un favor).

La causa de esta insatisfacción generalizada sobre el aprendizaje de la lengua oral es probablemente fruto de la combinación de distintos motivos. Por una parte, los materiales para la docencia de que se dispone no parecen utilizar descripciones de la lengua oral que se basen en estudios empíricos que reflejen el uso en situaciones de vida real, sino que se basan en las percepciones que del uso del lenguaje en la vida real que tienen sus autores. Por otra parte, la lengua oral es difícil de enseñar, y de aprender. Sin embargo, aprender a hablar en una lengua extranjera no es más difícil que aprenderla a escribir, o a entender, sino diferente. Y esta diferencia, por el hecho de no haber recibido la suficiente atención, ha aumentado su dificultad o complejidad, que estriba principalmente en el hecho de que es inmediata (requiere reacciones rápidas y *on line*, y en este aspecto, se aproxima a la comprensión auditiva y se distingue de la comprensión de lectura y de la expresión escrita) y su uso requiere la interacción entre “los conocimientos sobre una lengua y la capacidad de utilizarlos” (Bygate, 1987: 3). La docencia de la lengua oral como tal no ha recibido demasiada atención hasta finales los años 70, cuando a partir del trabajo de Wilkins (1973 y 1976) y del Consejo de Europa se reconceptualizan los objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras y se reorientan los programas de enseñanza de lenguas extranjeras hacia lo que se llamaría el enfoque nocional-funcional y más adelante, “enfoco comunicativo”.

El propósito de este artículo, sin embargo, no es el de ver hasta qué punto la adopción de un enfoque comunicativo se ve reflejada en las aulas ni estudiar la relación entre docencia y aprendizaje. El principal propósito de este artículo es ver hasta qué punto la evaluación de la lengua oral es también responsable de la situación poco halagüeña del aprendizaje de la lengua oral en un contexto de aula. Se discutirá la adecuación de una prueba de evaluación oral y —a partir del análisis de las actuaciones de los alumnos— se podrá constatar hasta qué punto refleja, puede reflejar o debería reflejar el uso de la lengua oral en la vida real, definida por Mc Carthy (1998: 30) como la imagen del “dinamismo, la fluidez, la variabilidad, la interacción y la negociación”. Es de esperar que la discusión generada contribuya a una evaluación más de acuerdo con el uso real de la lengua oral y —gracias a un efecto de rebote positivo¹— a la mejora el proceso de docencia-aprendizaje.

Con el objeto de contextualizar la lectura de los apartados relativos a la evaluación, los primeros apartados del artículo se centrarán en la lengua oral como destreza, en lo que significa conocer una lengua y saberla utilizar, y se enmarcarán las teorías más relevantes en el modelo de competencia lingüística comunicativa. A continuación, se pasará al campo de la metodología, discutiendo brevemente cómo se ha definido la lengua oral en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo se ha enfocado su docencia en las aulas. La segunda parte se centrará ya en cómo se ha interpretado la definición de lengua oral en el campo de la evaluación y seguirá con el análisis de una tipología de prueba muy común en situaciones de evaluación: la entrevista. Los resultados del análisis sugerirán propuestas de mejora, articuladas en relación con los contenidos del *Marco común europeo*.

2. Definiendo la expresión oral

Aunque la lengua oral ha interesado a los científicos e investigadores durante siglos, nos centraremos en el período a partir de 1960, en el que se inician los cambios de concepción en la definición de lengua oral, que deja de considerarse como una manifestación de los conocimientos de gramática, fonética y entonación para pasar a ser la destreza que permite a los humanos comunicarse en sociedad.

Austin, en sus conferencias en Harvard en 1955 publicadas en 1962, fue el primero en llamar la atención de sus contemporáneos hacia el hecho de que “decir algo es en su sentido principal hacer algo” e inició el desarrollo de

¹ Efecto de rebote, en inglés *washback* o *backwash*, término utilizado en el campo de la evaluación para describir la influencia de la evaluación en el proceso de docencia-aprendizaje. Ver ALDERSON, CLAPHAM, y WALL (1995) y MESSICK (1989 y 1996) para una discusión exhaustiva del concepto.

lo que se traduciría en la teoría de los actos de habla, una forma de tener en consideración “las numerosas funciones o maneras en las que utilizamos el discurso, que marca una gran diferencia en nuestro acto... en la manera y en en sentido en que lo utilizamos” (1962: 99). La teoría de los actos de habla no era especialmente revolucionaria, lo novedoso se centraba en la atención que Austin reclamaba: “Lo que voy a decir no es ni difícil ni contencioso; el único mérito que quisiera tener es el de hacer honor a la verdad, al menos en gran parte. El fenómeno que se discutirá es común y obvio, y seguro que ya ha sido percibido, al menos aquí y allí, por otros. Pero no he visto que se le prestara una atención específica” (*ibid.*). Lo que Austin llama “fenómeno”, es decir, la importancia que debe prestarse a cómo se dicen las cosas según el propósito, según el contexto, constituye el núcleo de los problemas de la docencia y el aprendizaje de una lengua extranjera. Las palabras no toman significado hasta que se utilizan, y se utilizan para hacer cosas. Los que enseñan una lengua extranjera deben prestar “atención” a lo que se hace en la vida real para poder ayudar a los que aprenden a ir más allá del mero conocimiento de conjuntos de palabras, para ser capaces de hablar un idioma.

Hymes (1972) fue un poco más allá que Austin al identificar los elementos que constituían el complejo contexto en el que el habla tiene lugar. Con el acrónimo SPEAKING agrupó los ocho componentes principales que se podían identificar en una situación de comunicación (*Settings*: contexto/s; *Participants*: participantes; *Ends*: finalidades; *Act sequence*: forma y contenido del mensaje; *Key*: tono, forma en la que el acto se lleva a cabo; *Instrumentalities*: canal o medio de transmisión; *Norms*: normas de interacción e interpretación; *Genres*: tipos/categorías/características de lengua), puesto que aunque se “hacen” cosas con palabras, la comunicación va más allá de lo que quiere o necesita un hablante; los actos de habla se materializan en un contexto que los influye.

El trabajo de Grice (1975) merece una mención especial en la definición de la lengua oral como instrumento de comunicación. Sus principios de cooperación son básicos para entender la pragmática del lenguaje. Cuando hablamos con otras personas, y cuando otras personas nos hablan, el significado de lo que se dice no sólo se transmite con las palabras pronunciadas, sino también a través de una serie de inferencias compartidas, basadas no sólo en el contenido de lo que se dice, sino también en el cómo se dice, en la naturaleza cooperativa de toda interacción verbal, que sigue unas normas de construcción compartida del discurso.

Al mismo tiempo que pretendían definir lo que se entiende por lengua oral y su contexto de uso, los investigadores han intentado también desentrañar lo que aprender a usar una lengua implica y los conocimientos necesarios para ser capaz de hablar. En términos chomskianos “la distinción fundamental entre competencia —el conocimiento de la lengua del hablante— y actuación, el uso de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1965: 4).

Esta distinción es muy importante en general, pero especialmente para el campo de la evaluación, puesto que el problema principal en el diseño de pruebas de evaluación es el de permitir poder “generalizar a partir de una situación observada sobre otras situaciones no observadas” (McNamara, 1996: 51). Debe tenerse en cuenta que la evaluación consiste en emitir juicios, otorgar valoraciones y tomar decisiones a partir de una o más actuaciones observadas, y que habitualmente estos juicios se interpretan en relación a la o las competencias de la persona o personas evaluadas, generalizando la actuación puntual a conocimientos no mostrados.

Canale y Swain (1980) fueron los primeros en abordar el problema de la definición de la competencia comunicativa para los aprendices de lengua extranjera, y describieron la competencia comunicativa como un conjunto de tres sub-competencias: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Pero su descripción era puramente analítica, y no abordaba el problema que preocupa a los evaluadores: cómo un hablante moviliza y operacionaliza sus conocimientos y los materializa en actuación o en acto de habla. Bachman (1990) avanzó en la descripción de competencia comunicativa con un modelo que ha sido desde entonces considerado ortodoxia, tanto en docencia como en evaluación. El modelo de Bachman incluye competencia lingüística (que a su vez se subdivide en competencia organizativa y competencia pragmática), competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos, pero tampoco soluciona el problema de identificar y definir —para el docente y para el evaluador— la capacidad o habilidad que permite a un aprendiz de lengua combinar sus conocimientos de lengua para crear discurso. Bachman argumenta el uso del término competencia estratégica para “caracterizar la capacidad mental de implementar los componentes de competencia lingüística en el uso de la lengua en un contexto de comunicación” (1990: 86), pero no facilita la tan necesaria definición.

Bachman y Palmer, en su libro publicado en 1996, vuelven a abordar el problema de identificar la capacidad de uso de la lengua, pero toman la opción de relacionar capacidad de uso con ámbitos de uso específicos. Se centran en el análisis de las tareas que se llevan a cabo en contextos de vida real (*Target Language Use -TLU tasks*) y proponen a los evaluadores un esquema práctico para identificar, describir y comparar las características de estas tareas con las tareas “diseñadas” para la evaluación que se van a utilizar. Esta explicitación detallada de las características de las tareas a utilizar en situación de evaluación para poder identificar distintas capacidades de uso está en la línea del trabajo que desarrollaron Norris, Brown y otros en la Universidad de Hawai (1998), y que les permite identificar y prever la dificultad de tareas de examen a partir de una tipificación de sus características.

A partir de lo descrito en este apartado, se constata que la definición de lengua en uso y, en concreto, la definición de lengua oral está directamente

ligada al contexto en el que se utiliza. Esta consideración, de puro sentido común, deberá tenerse en cuenta a la hora de analizar la lengua oral en el aula y en situación de evaluación.

3. La lengua oral en el aula

Las metodologías para la docencia de la lengua oral empezaron a cambiar en los años 70, en sintonía con la difusión del trabajo de Austin y Hymes descrito en el apartado anterior, y del trabajo en adquisición de segundas lenguas (Ellis 1985, 1990 y 1994; Hyltenstam y Pienemann, 1985). Voces nuevas empezaron a cuestionar el enfoque docente imperante, estructurado alrededor de aspectos gramaticales y basado en las tres Ps —presentación o introducción del tema o de la estructura que se introducía por primera vez; práctica o ejercitación guiada, controlada y, a menudo, mecánica y producción, entendida como práctica más libre de lo que ya se había trabajado en el aula—, decantándose hacia una propuesta que reflejara más el uso de lengua en situaciones de vida real, y se empezó a cuestionar la presencia excesiva de la lengua escrita en las aulas. El enfoque por tareas, difundido principalmente por Candlin y Murphy (1987) y por Nunan (1989)², y el trabajo de Brown y Yule (1983, 1984) y Bygate (1987), centrado puramente en la lengua oral, representó un cambio importante de mentalidad en la docencia. En este cambio, que ahora sabemos que fue más superficial de lo que hubiéramos querido pensar, tuvo mucho a ver la difusión del trabajo que llevó a cabo el Consejo de Europa a través de documentos diversos y principalmente gracias a la publicación de la primera versión del *Threshold Level* en 1975³, que representó la primera concreción práctica de las declaraciones de principios comunicativos que se habían ido formulando.

El trabajo del Consejo de Europa desde el año 1971 ha contribuido en gran manera a definir los objetivos de aprendizaje de lenguas. Los expertos en los distintos grupos de trabajo y en los distintos proyectos del Consejo han tenido siempre como horizonte contribuir a un aprendizaje de lenguas eficaz y racional, que tenga en cuenta los conocimientos previos y las necesidades presentes y futuras de quien aprende lenguas extranjeras tanto en un contexto escolar, como en la edad adulta. Un valor añadido que debe reconocerse al Consejo de Europa es el de haber integrado en sus publicaciones el trabajo de investigación realizado en los distintos campos relacionados con el aprendizaje de lenguas, tanto los que tienen que ver con la descripción del lenguaje,

² La traducción al castellano se publicó en 1996.

³ Versión en castellano de SLAGTER publicada en 1979, *Nivel umbral*.

como el de la adquisición de segundas lenguas, el del diseño curricular y de tareas, tanto de aprendizaje como de evaluación, el de la didáctica, etc. en una visión global y coherente de conjunto, lo que ha permitido a la sociedad en general acceder a las propuestas y conceptos más novedosos en aprendizaje de lenguas y al profesorado, en particular, ver la aplicación práctica de las últimas reconceptualizaciones teóricas.

La aparición de la edición inglesa del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en el año europeo de las lenguas (2001), representó la culminación de estos trabajos y la consolidación de cómo debe concebirse y orientarse el proceso de docencia-aprendizaje y la evaluación de lenguas orientado a la acción:

*El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas en ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. el control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Marco común europeo, edición en castellano, 2002: 9).*

Esta cita, que integra todos los elementos a considerar en el aprendizaje, docencia y evaluación de lenguas, se ha erigido en muy poco tiempo en texto de obligada referencia para docentes y evaluadores, puesto que constituye una definición del constructo de lengua completa y facilita enormemente la tarea de descripción, planificación y validación de programas de docencia y de evaluación. En los apartados que siguen podremos ver hasta qué punto queda todavía camino por recorrer y hasta qué punto el *Marco común* resultará útil.

Aunque lo descrito hasta este punto podía habernos hecho creer que la situación de la docencia y evaluación había cambiado en los últimos años, debemos tener en cuenta que cambios como los descritos toman tiempo, y que en su inicio son siempre más teóricos que reales. Podríamos asegurar que la mayor parte del profesorado cree que la lengua debe enseñarse para poderla usar en situaciones de la vida real, pero podríamos también asegurar que la materialización de este concepto no siempre lleva de la mano una metodología activa, y que mucha docencia todavía da más espacio a cuestiones relativas al estudio de la lengua como sistema que a cuestiones relativas al estudio de la lengua en uso.

4. La evaluación de la expresión oral

Si los cambios de enfoque metodológico están más presentes en foros de discusión que en las aulas, la situación en el campo de la evaluación no es más optimista. La evaluación de la expresión oral ha cambiado relativamente poco desde los años 50, y continúa basándose en la mayor parte de los casos en una entrevista, más o menos estructurada, con uno o dos interlocutores. En algunos exámenes se describe esta tarea como “conversación con el examinador” o “conversación a partir de un tema”, pero no deja de tratarse de una situación de examen en la que el examinador formula preguntas a partir de un guión más o menos rígido.

El avance observado en la evaluación de la comprensión, tanto oral como de lectura (véase Alderson, 2000 para una descripción a fondo de la evolución de la evaluación de la comprensión lectora, y Buck, 2001, para un estudio a fondo de la evaluación de la comprensión auditiva) no ha llegado a la evaluación de la expresión oral. La preocupación por la validez de las tareas de evaluación, tan presente en los cambios observados en la evaluación de la comprensión, no parece haber alcanzado a las pruebas de expresión oral que se han considerado tradicionalmente ya válidas *per se*, puesto que los candidatos/as “hablan” durante la prueba. Los elaboradores de pruebas orales han centrado sus prioridades en cuestiones relativas a la fiabilidad, mejorando los criterios de evaluación, trabajando en la unificación de las pautas a seguir por examinadores e interlocutores y refinando la definición de niveles más que en la definición del ámbito y objetivos que debe cubrir una prueba oral. El consejo de Wilkins “mientras algunos están experimentando con los currículos nocionales, otros deberían intentar desarrollar nuevas técnicas de evaluación que deberían, idealmente, acompañarlos” (1976: 24) no parece haberse seguido en el campo de la lengua oral, ni tan sólo a partir de las críticas formuladas al formato entrevista para evaluar la expresión oral aparecidas a partir de finales de los años 80 (van Lier, 1989; Perret, 1990; Lazaraton, 1992; Young, 1995; etc.). Citamos a continuación una crítica que incluye los principales elementos que se identifican como problemáticos en el formato entrevista:

En términos generales, no es posible utilizar la entrevista para evaluar la capacidad de controlar la conversación, de producir iniciaciones temáticas, o de asumir la responsabilidad de la continuación el discurso. Las sugerencias al entrevistador sobre cómo ser más sensible a las características del discurso lingüístico no pueden compensar las características propias de la entrevista como un acto o hecho cultural en el que hay una asignación desigual de poder y control (Perret 1990: 236).

La crítica formulada por Perret no deja demasiado espacio para cambios de pequeña escala. Según esta crítica, la situación de examen que genera una tarea de conversación o entrevista entre un candidato y sus examinadores no es sólo poco útil, sino injusta. Pero, al mismo tiempo, llama poderosamente la atención el hecho de que en la mayor parte de los exámenes orales que se analizan la entrevista o conversación con el/los examinadores tiene todavía un lugar prominente.

A continuación se describe un estudio de la entrevista en situación de examen oral realizado en el contexto de la Escuela Oficial de Idiomas. El primer objetivo del estudio era constatar hasta qué punto las críticas a la entrevista se repetían en distintos contextos. El segundo objetivo —igualmente importante— era analizar este tipo de tarea de examen como muestra del tipo de lengua oral que se observa en las aulas (el profesor controla la situación, decide el tema, formula las preguntas, etc.) y ver qué cambio o cambios en la tarea o las tareas de examen podría/n permitir una aproximación al uso de la lengua oral en contextos de vida real.

5. Un análisis crítico de la entrevista como tarea de examen

El punto de partida de este estudio fue precisamente el problema sin resolver que se ha descrito brevemente al inicio de este artículo. Alumnos adultos de nivel intermedio de inglés (Certificado de ciclo Elemental de Escuela Oficial de Idiomas) mostraban preocupación con su dominio de la lengua oral en situaciones de vida real, tras haber superado con éxito las pruebas para la obtención del Certificado. Puesto que tanto los profesores como los examinadores y los alumnos parecían estar satisfechos con el formato de examen oral (una entrevista semi-estructurada), que consideraban adecuado, se vió la necesidad de llevar a cabo un estudio pormenorizado que permitiera entender la naturaleza del problema y encontrar posibles vías de solución. En su momento este estudio se consideró preliminar y constituyó en realidad el punto de partida para la elaboración de tareas alternativas para evaluar la expresión oral. Por cuestiones obvias de espacio, no se puede incluir en este artículo una descripción exhaustiva de las tareas que se elaboraron a partir de sus resultados, ni del estudio que se llevó a cabo para validarlas. Para más información se recomienda al lector la consulta del trabajo completo (Figueras, 2001).

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

¿Hasta qué punto es válido el formato de entrevista semi-estructurada como tarea de evaluación de la expresión oral? ¿Es suficiente la información recogida durante la prueba para permitir a los examinadores decidir sobre la capacidad del candidato o candidata para “funcionar” en la vida real?

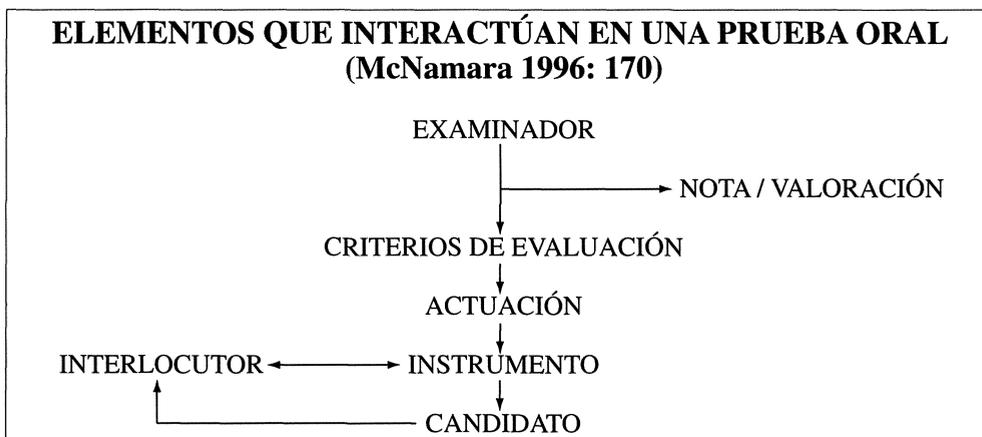
Puesto que se trataba de un estudio exploratorio no se formularon hipótesis de trabajo, y los objetivos de las observaciones y de los análisis correspondientes se formularon a partir de los aspectos considerados más relevantes, a partir de la investigación bibliográfica realizada previamente y que se ha descrito con brevedad en los apartados anteriores de este artículo.

- Ver el tipo de situación comunicativa a la que se enfrentaban los candidatos a la prueba objeto de estudio, cómo la situación de examen influía en la actuación de los candidatos y hasta qué punto esta situación era similar a una situación comunicativa de la vida real. No sólo se quería ver hasta qué punto los planteamientos de Hymes (1972) sobre las pautas observables en toda situación comunicativa en la vida real estaban presentes (se realizó un análisis pormenorizado de la situación de examen oral de acuerdo con las ocho categorías del esquema SPEAKING), sino que también se analizó la situación de examen desde el punto de vista de comportamiento cooperativo (Grice, 1975). Al objeto de poder contrastar las observaciones realizadas, también se quería recabar información sobre cómo percibían la prueba los principales afectados: los candidatos y los profesores-examinadores.
- Observar el tipo de interacción entre candidato y examinadores y ver hasta qué punto este tipo de interacción sería posible en la vida real. Se utilizaron las categorías descritas por Sachs y otros (1974), que incluyen de forma exhaustiva las características de una interacción en situación de la vida real (turnos de distinta longitud, orden de turnos no preestablecido, interrupciones, vacilaciones, etcétera).
- Analizar la fuerza comunicativa del discurso que producían los alumnos y ver cómo podía relacionarse con los usos comunicativos que un estudiante debe poner en práctica en situaciones de la vida real. La decisión de utilizar la taxonomía de Tsui (1994), con sus tres actos de habla principales en cada intercambio divididos en actos de iniciación, de respuesta y de *follow up*, pareció la más acertada por su claridad y porque permitía describir subcategorías ya definidas dentro de el modelo inicial⁴.
- Estudiar el rol del examinador, para evaluar similitudes y diferencias en comportamiento con el que se espera de hablantes nativos o hablantes de inglés con los que el alumno interactuará en la vida real.

Se dio especial importancia a la situación de examen como “evento focal” en la tradición de investigación etnográfica y se utilizó el esquema de McNamara (1996: 170), en el que la tarea o instrumento de evaluación funciona

⁴ Para más información sobre el tipo de análisis que permite el modelo de Tsui, ver Figueras, 2001: 104.

como un catalizador que durante la prueba oral tamiza las competencias subyacentes de cada candidato en interacción con su interlocutor durante la prueba y cuyo resultado es el observado por el examinador que, a su vez, lo interpreta según los criterios de evaluación que deban utilizarse.



Los resultados del estudio pormenorizado de la situación de examen propiamente dicha y del análisis del discurso generado por los alumnos mostraron los siguientes problemas en las tareas utilizadas para evaluar la expresión oral:

- El formato de la tarea sólo representaba un contexto único (dos profesores frente a un alumno, hablando a partir de una imagen) que definía unas relaciones de poder concretas que otorgan toda la capacidad de decisión a los examinadores. Esto se concretaba en una muestra muy reducida de la lengua producida por el candidato durante la prueba, que se limitaba a responder a las preguntas que formulaba el examinador.
- Las características de la interacción —aparentemente natural— mostraban unos candidatos a la merced de los examinadores, con pocas oportunidades de empezar un turno. La situación de “conversación” era en realidad sólo aparente, sin las interrupciones habituales ni respuestas imprevistas. La fuerza comunicativa de los alumnos se limitaba a responder a las preguntas del examinador/interlocutor, y sólo en contadas ocasiones (un 7% del total de actos identificados en las veinte situaciones de examen analizadas), el candidato iniciaba un intercambio. En estos casos, además, se trataba principalmente de pedir aclaraciones o de que el examinador repitiera la pregunta.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de interacción entre alumno y examinador que ilustran las situaciones descritas más arriba (el examinador/a está transcrito en **negrita** y el alumno/a en *cursiva*).

En el Ejemplo 1 se puede observar cómo la construcción del discurso no respeta las máximas de Grice, puesto que el examinador parece no prestar atención a los problemas del candidato, que no le ha entendido o no le ha oído bien. En la línea 64 el examinador (T1) decide continuar y formular otra pregunta, sin hacer lo que se espera de un interlocutor en la vida real, decir simplemente que no entiende lo que le dicen o pedir aclaraciones.

En el Ejemplo 2, el examinador parece más dispuesto a seguir el discurso generado por el alumno, aunque es en este caso el alumno, quien no parece estar dispuesto a seguir las pautas mínimas para co-construir el discurso. Sus lacónicas respuestas, posiblemente fruto del poco interés que genera el tema de conversación, no favorecen el intercambio social, ni tan sólo el intercambio de información.

Ejemplo 1⁵

57 A 4 – porque la gente e:r debe tener un mejor [estío] /aha/ la gente come mucho mucho más /aha/ que que hace años /aha/

because people e:r must have a better [lifestil] /aha/ people eat much much more /aha/ than than years ago /aha/

58 T 1 – ¿Y esto produce problemas?

does this produce any problems?

59 A 4 – ¿Produce hoy?

this produce nowadays?

60 T 1 – Sí

Yes

61 A4 – e:r creo esto e:r productos hoy son mejores y es mucho comfortable /aha/

e:r I think this e:r produce nowadays are better and is much comfortable.../aha/

62 T 1 - e:r... (el examinador está a punto de formular otra pregunta pero decide dejar continuar al candidato)

63 A 4 – la gente e:r no tiene que que cocinar erm mucho... mucho.

people e:r don't have to to cook erm much...a lot.

64 T1 - (el examinador empieza a formular la siguiente pregunta del guión) **e:r cuando la gente se jubila...**

e:r when people retire...

⁵ Traducido del original en inglés por la autora. Se ha mantenido el texto en inglés en tipo reducido. Se mantienen las convenciones de transcripción original: las dudas de transcripción entre corchetes, las intervenciones del examinador entre barras, e:r para indicar vacilación.

Ejemplo 2

T4 – Bien, de acuerdo. Silvia. ¿Te gustan los animales?

OK. alright. Silvia. Do you like pets?

A5 – Sí

yes=

T4 – = claro=

=of course=

A5 – = mucho

=a lot

T4 – ¿Tienes alguno?

do you have any?

A5 – Sí. Tengo un perro... y un loro

Yes. I have a dog...and a parrot

T4 – ¿Y un loro?

and a parrot?

A5 – Sí

Yes

T4 – Oh. ¿Cuál prefieres?

oh. Which do you prefer?

A5 – el perro

the dog

T4 – por alguna razón o...

for any reason or...

A5 –sí, porque e:r un perro es más... puedes... puedes...

yes, because e:r a dog is more... you can you can ...

El análisis de la situación de comunicación observada en la prueba y del discurso generado durante la misma por el alumno/candidato y por el profesor/examinador, así como el análisis de la interacción, mostraba signos de lo que en evaluación se describe como infrarrepresentación del constructo y varianza irrelevante. Se puede hablar de infrarrepresentación del constructo puesto que los actos de habla que se observan se limitan a respuestas y, por tanto, no constituyen una muestra amplia de lo que se entiende como constructo de lengua oral (ver el texto extraído del *Marco común europeo* citado en el apartado 3 de este artículo). Y se puede hablar de varianza irrelevante si se tiene en cuenta todo aquello que puede cambiar según el examinador, el tema seleccionado, etc. En el caso de los ejemplos 1 y 2 citados, la suerte del alumno es distinta según el examinador que le haya tocado en suerte (T1 o T4).

Estos términos que, según Messick (1989) caracterizan la invalidez de una prueba, se concretaban en los datos recogidos en:

- una situación de examen que marcaba unas relaciones de poder que influían directamente en la capacidad de iniciativa discursiva del alumno, y una gran variabilidad de comportamiento entre distintos examinadores, que interpretaban las instrucciones de forma distinta y por lo tanto, adaptaban/simplificaban las preguntas de forma distinta, y
- una ausencia de variedad discursiva en las actuaciones de los alumnos (el constructo a evaluar no se hallaba representado suficientemente en las actuaciones que observaban los examinadores y, por tanto, no podían basar sus juicios sobre la competencia del candidato en una muestra suficientemente amplia de lengua, en lo que se refiere a funciones).

El estudio de las entrevistas realizadas con alumnos y profesores, sin embargo, mostraba una situación mucho más positiva. Los alumnos consideraban la prueba como válida, interesante, incluso “relajante” y los profesores consideraban la prueba adecuada y afirmaban que daba una “buena idea” del nivel del alumno. Se constató que lo que se observaba en realidad a través del análisis objetivo poco tenía que ver con lo que percibían los agentes —tanto pasivos como activos— de la situación. En realidad, se pensó que esta aceptación generalizada tenía dos fuentes principales; por una parte, la tradición, puesto que cualquier aprendiz de lengua extranjera sabe que la prueba oral consiste en una “entrevista” o “conversación” con el profesor, y por otra, el hecho de que a pesar de la aceptación del enfoque por tareas, mucho del trabajo en lengua oral en el aula se basa en situaciones por parejas con guiones preestablecidos, lo que hace que se contemple este tipo de tarea de evaluación como natural.

El dilema que se debía resolver en este punto era el de decidir hasta qué punto las inadecuaciones observadas en la prueba a partir de la observación y los análisis objetivos justificarían cambiar su formato, si los principales usuarios no percibían esta necesidad.

El estudio preliminar concluía con las siguientes recomendaciones para la elaboración de tareas para evaluar la expresión oral:

- contrarrestar el efecto del contexto y de las relaciones de poder establecidas entre candidatos y examinadores;
- minimizar el rol del examinador y maximizar las posibilidades de los candidatos para tomar la iniciativa;
- elicitación una muestra suficientemente amplia de actos de habla, incluyendo actos de iniciación, de respuesta y de *follow up*;
- incluir distintos tipos de interacción en distintas condiciones para facilitar la producción de distintos tipos de lengua.

6. *El Marco común europeo y la lengua oral*

Se ha incluido este apartado después del análisis crítico de la entrevista como tarea de evaluación de lengua oral para facilitar a quienes tengan interés en elaborar pruebas orales más validas, un compendio de posibles actividades. El listado de actividades que se facilita resultará también útil a la hora de programar la docencia de la lengua oral.

Como se ha visto ya en el apartado 3 de este capítulo, *El Marco común* propone una orientación del proceso de docencia y aprendizaje de lengua orientado a la acción, y esta orientación está presente en la descripción que incluye de las actividades y estrategias relativas a la lengua oral, que un usuario de la lengua puede tener que llevar a cabo y que, en el *Marco común*, se subdividen en expresión oral en la que el usuario de la lengua produce un texto oral (en manuales de análisis del discurso como el de Calsamiglia y Tusón, 1999, se describe el discurso resultante como monológico), y en interacción oral, en la que el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación (también descrito como discurso dialógico).

El *Marco común* cita como ejemplos de actividades de expresión oral los siguientes:

- *realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etcétera);*
- *dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etcétera).*

que pueden suponer, por ejemplo:

- *leer en voz alta un texto escrito;*
- *hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etcétera);*
- *representar un papel ensayado;*
- *hablar espontáneamente;*
- *cantar.*

Se facilitan escalas descriptivas no sólo para la expresión oral en general sino también para las siguientes actividades:

- Monólogo sostenido: Descripción de experiencias.
- Monólogo sostenido: Argumentación.

- Declaraciones públicas.
- Hablar en público.

Los ejemplos de actividades de interacción que se citan en el *Marco común* son los siguientes:

- *transacciones,*
- *conversación casual,*
- *discusión formal,*
- *debate,*
- *entrevista,*
- *negociación,*
- *planificación conjunta,*
- *cooperación práctica centrada en los objetivos,*
- *etcétera.*

Y se ofrecen escalas descriptivas para:

- Interacción oral en general.
- Comprender a un interlocutor nativo.
- Conversación.
- Conversación informal.
- Conversación formal y reuniones de trabajo.
- Colaborar para alcanzar un objetivo.
- Interactuar para obtener bienes y servicios.
- Intercambiar información.
- Entrevistar y ser entrevistado.

En cuanto a estrategias, tanto de expresión como de interacción, el *Marco común* lista brevemente las que se desprenden de la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección de cualquier acto comunicativo, y facilita escalas descriptivas para Planificación, Compensación y Control y corrección (2002: 67-68) y también para Tomar la palabra (Turnos de palabra), Cooperar y Pedir aclaraciones.

Esta breve descripción de los contenidos descriptivos del *Marco común* para la lengua oral es suficiente para sugerir posibles tareas o conjuntos de tareas de evaluación que permitan una visión más válida de las capacidades del alumno o candidato y por lo tanto para emitir juicios sobre su competencia lingüística oral. En el siguiente apartado se concretan algunas propuestas.

7. Propuestas para la evaluación de la expresión oral e implicaciones para la docencia

Tanto el estudio crítico de la entrevista descrito en el apartado 5, como la descripción de contenidos del *Marco común europeo* del apartado 6, sugieren el uso de un conjunto de tareas de evaluación para permitir al candidato mostrar su competencia en distintos ámbitos y en distintas situaciones discursivas. Es, sin embargo, inviable pensar en una prueba oral que incluya todas las actividades listadas en el apartado 6. A la hora de seleccionar una muestra significativa deberán tenerse en cuenta las siguientes variables o características de cada tarea, identificadas a partir de Norris (1998), que permitirán no sólo evaluar *a priori* la dificultad final, sino también generar tipos de discurso diferenciados en contextos comunicativos distintos:

- Número y tipo de interlocutores. El discurso generado será distinto, en contenido, en forma y en registro, si el hablante debe dirigirse a uno o a más interlocutores, y si se trata de completar una tarea con alumnos con el mismo nivel de conocimientos de lengua o con un examinador que domina la misma.
- Cantidad y tipo de *input*. La forma en la que la información sobre la tarea a realizar se presenta modificará también el discurso generado. Si las instrucciones y/o el *input* son gráficos, orales o escritos y si se presentan en la lengua del candidato o en la lengua meta. En este apartado deberá también tenerse en cuenta el número y el tipo de fuentes de información de que dispondrá el candidato para llevar a cabo la tarea que se le encomiende.
- Familiaridad con el contenido de la tarea y con los interlocutores. El grado de conocimientos previos que puede activar un candidato a la hora de completar una tarea, si domina el tema o conoce a sus interlocutores afectará también al discurso generado y a la dificultad de la tarea.
- Tiempo de planificación. Se han llevado a cabo investigaciones diversas (Foster y Skehan, 1999 y Skehan, 1998), sobre el efecto que tiene el tiempo de planificación en el discurso generado. Asimismo, se han observado diferencias sustanciales entre el tiempo de planificación que permite ensayos previos con el que debe transcurrir en silencio.
- Tipo de interacción prevista. No es lo mismo pensar en una tarea que pueda planificarse en su totalidad y en su más mínimo detalle —una presentación pública, por ejemplo— que una tarea en la que el candidato debe interactuar —a partir de una situación anunciada o no en mayor o menor detalle— con un interlocutor que dispone de información que irá desvelando conforme se desarrolle la tarea o el que los distintos participantes tengan distintos roles y distinta información. El componente de sorpresa y de respuesta espontánea afectarán nuevamente al discurso y a la dificultad de la tarea.

—Objetivo comunicativo. La orientación de la situación, si hay una única solución o si hay posibles soluciones o desenlaces o si la situación no debe concluirse necesariamente —tareas convergentes o divergentes—.

En el estudio descrito en este artículo la consideración de las variables citadas se materializó en tres tareas que intentaban (y consiguieron, de acuerdo con los análisis llevados a cabo) generar tipos de lengua distintos en distintos contextos de uso. Las tareas utilizadas se describen brevemente a continuación y su administración siguió siempre el orden que se presenta, con el objeto de evitar al máximo las relaciones de poder “vertical” que se habían observado en el análisis de la interacción entre estudiante y examinador en el estudio de la entrevista semi-estructurada.

La primera tarea consistía en una tarea de intercambio de información para solucionar un problema planteado, simulando una situación de la vida real. Los alumnos recibían input escrito sobre la situación y el rol que debían representar. Tenían un tiempo de preparación de cinco minutos. En esta tarea, y a partir de unas instrucciones claras, breves y sumamente explícitas, se minimizó el papel del examinador, que debía limitarse a presentar a los candidatos, darles sus correspondientes “hojas de rol” y asegurar que la tarea se llevaba a cabo según lo previsto. Se trataba de ver la capacidad de cada candidato/a de interactuar a partir de un tema preparado, improvisando sobre la marcha a partir de las intervenciones de su compañero/a, con un nivel parecido de dominio de la lengua.

La segunda tarea consistía en una entrevista estructurada, que dirigía el examinador/a a partir de unas preguntas personales relacionadas de alguna manera con el tema de la primera tarea (primero a un alumno y luego al otro), sin tiempo de preparación. El objetivo era ver las capacidades de cada candidato/a para interactuar con hablantes nativos o con un alto dominio de lengua. En este caso, además de no poder prepararse las preguntas, éstas se formulaban oralmente, sin soporte escrito. Esta tarea, aunque muy parecida a la que se consideró inadecuada en el estudio descrito, se mantuvo, con correcciones, por su gran popularidad entre profesores y alumnos y porque ofrecía un tránsito fluido y dirigido por el examinador entre la primera y la tercera tarea.

La tercera tarea se llevaba a cabo de forma individual, y requería que cada candidato/a describiera, primero, una situación cotidiana observada y a continuación, improvisara lo que diría en tal situación, sin preparación previa. Las situaciones estaban descritas con detalle en unas fichas que el candidato/a iba descubriendo de forma aleatoria. En esta tercera tarea, cada candidato/a —con un input puramente visual, no escrito como en la primera tarea ni oral como en la segunda— debía demostrar su capacidad de reaccionar de forma inmediata en situaciones en las que podía encontrarse en la vida real.

Las tareas que se han descrito son el fruto del resultado de los ensayos previos que se llevaron a cabo con alumnos, que permitieron ver la adecuación de la selección prevista —a partir de las características y variables descritas— antes de elevar las decisiones tomadas a rango definitivo. El resultado de los análisis que se llevaron a cabo con las tareas descritas demostraron que si los planteamientos de evaluación de la lengua oral incluyen tareas que generan tipos de discurso monológico y dialógico, actividades con distintos objetivos comunicativos y en distintos ámbitos, podremos emitir juicios sobre las competencias orales de los alumnos de forma mucho más válida y fiable.

En cuanto a propuestas para mejorar la docencia de la lengua oral, se debería tener en cuenta la posición de Alderson (1998), que insiste en las similitudes entre tareas de docencia/aprendizaje y tareas de evaluación. Los docentes deberían asegurarse que los materiales que utilizan y las propuestas de lengua oral que se llevan al aula incluyen el máximo posible de ejemplos de tareas y situaciones descritas en el apartado anterior. La ventaja en situación de docencia/aprendizaje es que el tiempo no apremia como en una situación de evaluación, y que el muestreo o selección de posibles tareas puede (¡y debe!) ser muchísimo más amplio. Los cambios, sin embargo, afectarán también al enfoque o presentación didáctica de estas tareas y actividades. Las actividades propuestas en el *Marco común europeo* suponen un aumento considerable de la importancia asignada a los elementos pragmáticos de la lengua en el aula, en relación sobre todo con ejemplos de uso de la lengua en situaciones de vida real. A este respecto puede resultar muy útil aplicar los planteamientos de McCarthy (1998) en cuanto a enfoque metodológico. El enfoque que propone McCarthy es el de las tres Is (ilustración – interacción – inducción), en el que se utilizan transcripciones o grabaciones de situaciones extraídas de conversaciones o situaciones de la vida real para ilustrar una situación de comunicación (fase ilustrativa) y que se analizan y discuten para observar y estudiar el uso de aspectos lingüísticos y pragmáticos (fase interactiva) que más adelante deberán utilizarse en las tareas pedagógicas que se hayan planteado en el aula o en la vida real. Este enfoque puede resultar útil a la hora de estrechar las relaciones entre el aula y el uso de la lengua oral en la vida real. La relevancia que se le otorga a la observación reflectiva y consciente de lengua en contextos de interacción reales facilita al alumno ejemplos de lengua en uso y ayuda a los docentes a adoptar currículos más sensibles a los elementos discursivos de la lengua.

8. Conclusión

En este artículo se ha discutido y demostrado hasta qué punto la tradición —en docencia y en evaluación— está todavía vigente en los enfoques relativos a la lengua oral, y se ha planteado como posible vía de solución

un cambio en la tipología de tareas de evaluación, presentando alternativas al formato entrevista. La evaluación, tan necesaria pero también tan denostada y criticada, se ha mostrado como un recurso para solucionar problemas en el aula y como una posible palanca para el cambio. Motivos obvios de espacio sólo han permitido apuntar aquellos aspectos que deben modificarse y posibles soluciones, pero esperamos que la lectura de este artículo sirva para avanzar en el proceso de mejora del aprendizaje (y evaluación) de la lengua oral.

9. Bibliografía

- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1998), *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid, Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge M.A., Harvard University Press.
- AUSTIN, J. L. (1982), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BACHMAN, L. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful English Language Tests*, Oxford, Oxford University Press. Traducción al castellano en M. LLOBERA y otros (1995), *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, capítulo 4.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983) (Eds.), *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BUCK, G. (2001), *Assessing Listening*, Nueva York, Cambridge University Press.
- BYGATE, M. (1987), *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- CALSAMIGLIA, H y TUSÓN, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1996), "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 16, pp. 56-61 y 18, pp. 78-91.
- CANDLIN, C. y MURPHY, D. (1987) (Eds.), *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass, MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1970), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción en español realizada por la Dirección Académica del Instituto Cervantes y publicada de

- acuerdo con el Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECO, Subdirección General de Cooperación Internacional, y Grupo Anaya.
- ELLIS, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FIGUERAS, N. (2001), *Developing oral tests: can we get closer to real life?*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- GRICE, H. P. (1975), "Logic and Conversation", en P. COLE y J. MORGAN (Eds.), *Speech Acts. Syntax and Semantics*, 3, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- HYLTENSTAM, J. y PIENEMANN, M. (1995) (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- HYMES, D. (1972), "Models of the Interaction of Language and Social Life", en J. J. GUMPERZ y D. HYMES (Eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communications*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- LAZARATON, A. (1992), "The structural organization of a language interview: a conversation analytic perspective", *System*, 20, 3, pp. 373-386.
- MCMNAMARA, T. (1996), *Measuring Second Language Performances*, Harlow, Addison Wesley Longman Limited.
- MCCARTHY, M. (1998), *Spoken Language and Applied Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. y CARTER, R. (1994), *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*, Harlow, Essex, Longman.
- MESSICK, S. (1989), "Validity", en R. L. LINN (Ed.), *Educational Measurement*, Nueva York, American Council on Education, McMillan, pp. 13-103.
- MESSICK, S. (1996), *Validity and Washback in Language Testing*, Princeton, Educational Testing Service.
- NORRIS, J. M. y otros (1998), *Designing Language Performance Assessments*, Hawai, University of Hawai'i Press.
- NUNAN, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1996), *El Diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.
- PERRET, G. (1990), "The Language Interview: a reappraisal", en J. H. DE JONG y K. DOUGLAS (Eds.), *Individualizing the Assessment of Language Ability*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 225-238.
- SACHS, H., SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON, G. (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", *Language*, 50, pp. 696-735.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, R. M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

- SKEHAN, P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.
- SKEHAN, P. y FOSTER, P. (1999), "The influence of task structure and procesing conditions on narrative retellings", *Language Learning*, 49, 1, pp. 93-120.
- SLAGTER, P. J. (1979), *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo Europeo.
- THOMAS, J. y SHORT, M. (1996) (Eds.), *Using Corpora for Language Research*, Londres, Longman.
- TSUI, A. (1994), *English Conversation*, Oxford, Oxford University Press.
- VAN LIER, L (1989), "Reeling, writhing, drawling, stretching and fainting in coils: Oral Proficiency interviews as conversation", *TESOL Quarterly*, 23, 3, pp. 409-508.
- WILKINS, D. A. (1973), *Second-language learning and teaching*, Londres, Edward Arnold.
- WILKINS, D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.
- YOUNG, R. (1995), "Conversational Styles in Language Proficiency Interviews", *Language Learning*, 45, 1, pp. 3-42.