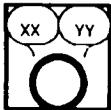


Evaluación de la actuación lingüística comunicativa en niveles iniciales de L.E. mediante un instrumento sintético.¹

Marisol Valcárcel y Mercedes Verdú



i

La evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares que aprenden una lengua extranjera es una tarea ardua y difícil. En este artículo, las autoras, apoyándose en un trabajo empírico realizado en las aulas, proponen un perfil para la evaluación de la lengua oral.

INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es proponer un esquema de evaluación oral diseñado con el propósito de medir la capacidad lingüística comunicativa de los alumnos, a nivel oral, en los primeros estadios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El esquema intenta medir una conducta lingüística global, aplicando distintas escalas de medición a una conducta observable —la producción de los alumnos— desglosando los diferentes componentes de la lengua que describen la capacidad comunicativa de los hablantes con el fin de obtener un perfil individual de producción oral.

Este esquema de evaluación forma parte de un estudio más amplio en el que uno de los objetivos era observar si las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuían a una variación en el rendimiento de los alumnos con respecto a su capacidad lingüística comunicativa, puesto que se trataba de evaluar un enfoque comunicativo. Esto ha implicado un doble proceso: (1) *la aplicación de una prueba* a los alumnos implicados en el estudio con el objetivo de ver si existían relaciones directas entre los procesos de aprendizaje a los que habían estado expuestos y su nivel de capacidad comunicativa y (2) *el diseño de un instrumento* capaz de medir lo que queríamos medir y que nos ofreciera un alto grado de fiabilidad.

MARCO TEORICO

La aplicación de las llamadas metodologías comunicativas, con el cambio de énfasis en la lengua como instrumento de comunicación y no como un fin en sí misma, ha supuesto una gran controversia en el campo de la lingüística aplicada en lo referente a la evaluación de una Lengua segunda (L2) o extranjera. En realidad, la aplicación de

un tipo u otro de «test» presupone diferentes conceptos de lo que se entiende por *capacidad lingüística comunicativa*², y éste es uno de los puntos más controvertidos con respecto a la evaluación. De hecho, casi toda la investigación desarrollada en los últimos años sobre evaluación de lenguas extranjeras se deriva muy directamente de las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de éstas (Ingram 1985; Clahsen 1985; Brindley 1986; Pienemann et al. 1988; Bachman 1990), así como también de la visión «comunicativa» que sobre la enseñanza de lenguas han adoptado «lingüistas aplicados» tales como Widdowson, Johnson, Brumfit, Candlin, Wilkins y Savignon.

Un punto de vista alternativo a la psicología conductista del aprendizaje lingüístico, que tanto ha influido en la confección de tests de tipo discreto, es la que sostiene que un aprendiz de lenguas posee una «*competencia transitoria*» que le permite producir y utilizar una «*interlengua*» (Selinker, 1972). El objetivo de un test sería mostrar hasta dónde se aproxima ese sistema de interlengua del alumno al de un hablante nativo. En este sentido, un test debería tratar de hacer que el alumno produzca muestras de su propia «interlengua», con el fin de que se pongan de manifiesto sus propias normas de producción lingüística y se puedan sacar conclusiones de sus manifestaciones.

Averiguar lo que un alumno puede hacer con la lengua implica claramente la utilización de un test que pueda medir su actuación lingüística comunicativa³. La producción lingüística es, por su propia naturaleza, un fenómeno integrado, y cualquier intento de aislar y evaluar elementos discretos de él destruye su holismo esencial. Si el propósito es medir hasta qué punto un candidato es capaz de usar la lengua con fines comunicativos en sentido general, entonces parece incuestionable que un test de actuación que mida *la conducta lingüística del alumno en su totalidad como actividad comunicativa* es necesario (Morrow 1979), ya que parece imposible derivar datos rigurosos sobre la actuación lingüística comunicativa, utilizando pruebas donde se evalúa de forma aislada los componentes del discurso en términos de estructuras, léxico o funciones. Estamos pues, ante una propuesta de evaluación de la capacidad comunicativa del alumno por medio de un método sintético; es decir, un método que intenta agrupar todos los componentes de la lengua que describirían o evaluarían la capacidad comunicativa del hablante⁴

Una implicación clara de este tipo de enfoque es que las respuestas del alumno tienen que ser evaluadas de forma cualitativa y no cuantitativamente. No evaluar el tipo de aciertos, sino la calidad de las manifestaciones lingüísticas del alumno. La aplicación de pruebas de este tipo nos enfrenta a dos tipos de problemas:

1) Por un lado está la cuestión del método o forma de obtención de la información que queremos medir y que deberá corresponder a situaciones de la vida real, lo que implica que el diseño del test tiene que contemplar la capacidad de éste para elicitar del candidato el uso de lengua real y auténtica.

2) Por otro lado surgen las cuestiones de a) cómo medir esa actuación lingüística de forma que se corresponda con las características propias del uso de lengua, b) cómo impedir que esta evaluación *no sea totalmente subjetiva* y c) cómo se establecen los diferentes niveles de esa actuación lingüística; es decir, cómo hacer operativas las características señaladas anteriormente.

Con respecto al problema de la forma de obtención de la información a evaluar, la mayoría de los autores que han tratado el tema (Byrnes 1987, Morrow 1979, Savignon 1983, Underhill 1987, Madsen 1983, etc.) coinciden en considerar la entrevista directa como la forma más *natural y auténtica posible* para obtener información de un candidato cuya habilidad comunicativa se intenta evaluar. Aunque el formato dual de entrevista (entrevistador-entrevistado) no conduce a que se produzca un tipo de discurso de naturaleza interactiva y negociadora, la competencia discursiva y sociolingüística pueden ser evaluadas de forma indirecta, observando cómo los entrevistados manejan

los problemas de fluidez que caracterizan un discurso oral no planificado y fluido (Baker, 1989:73).

Con respecto al segundo problema —la forma de evaluación—, la respuesta por parte de los diferentes autores implicados en el tema (Carroll 1980, Morrow 1979, Hughes 1989, Underhill 1987, Ingram 1985, Baker 1989...) parece estar en la aplicación de *escalas de medición* en las que se establecen diferentes niveles de competencia en relación a unos parámetros de actuación lingüística, reflejados en unos descriptores que tengan en cuenta juicios de valor sobre aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. De este modo se obtendrá, más que una simple descripción, un perfil de un típico aprendiz en un determinado nivel en cada uno de esos parámetros.

El establecimiento de un perfil basado en descriptores de uso de lengua es útil para aquellos que quieran más información de la que suministra una escala global única de competencia lingüística comunicativa, y tiene la ventaja de que puede darse un valor más o menos alto a los diferentes parámetros, dependiendo de lo que el evaluador considere más importante, por ejemplo, la comprensión, corrección gramatical, etc.

Un aspecto importante con respecto al uso de este tipo de tests es el tratamiento que se le va a dar a la información obtenida, es decir, ¿para qué queremos la información? La validez de un test reside en el grado de posibilidad de la toma de decisiones fiables sobre las bases de sus resultados. De esto se desprende que la validez de un test es dependiente del propósito para el que se supone que sirve. En este sentido habría que distinguir, dentro de los tests que intentan medir la capacidad comunicativa, aquellos que tienen como meta evaluar los logros de los alumnos en términos de aprobado o suspenso en dicha habilidad, de aquellos que simplemente intentan situar a un alumno dentro de un continuum de su sistema de interlengua siguiendo unos criterios de «comunicatividad», como es el caso del presente estudio.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Sujetos del estudio

Como ya hemos mencionado en la introducción, este instrumento de evaluación fue diseñado junto con otro instrumento de observación que fue previamente aplicado en el transcurso de la observación en nueve aulas cuyos profesores habían tomado parte en un curso de perfeccionamiento de Inglés organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, durante el curso 1985/86 y que se realizó bajo la dirección del entonces Dpto. de Didáctica del Inglés de la Escuela Universitaria de Magisterio de Murcia. Durante el mencionado curso, los profesores recibieron 75 horas de metodología bajo un enfoque comunicativo.

Estos nueve profesores se prestaron voluntariamente para la experiencia. Sin embargo, los centros en los que impartían sus clases han constituido una muestra bastante variada (de tipo urbano, semi-urbano y semi-rural). Debido a esta dispersión, las características globales de los alumnos eran igualmente diferentes: distinto nivel socio-económico, distintos intereses y motivaciones, así como distintas actitudes ante la enseñanza. El número de alumnos por aula oscilaba entre 17 y 30, haciendo un total de 195 alumnos de los que se seleccionó una muestra de 4/5 alumnos por aula para la prueba de evaluación, obteniendo un total de 36 alumnos evaluados.

Instrumentos

Nuestro estudio, como se señaló en la introducción, partió de la necesidad de elaborar unos criterios capaces de medir la innovación en las aulas de lenguas extranje-

ras en los primeros niveles de enseñanza formal. Con tal fin se diseñaron diversos instrumentos:

- 1) *Un esquema de observación* que incluye como parámetro principal un Sistema de actividades que pudiera acotar los eventos de clase.
- 2) *Una entrevista oral* a realizar con una muestra de alumnos por aula.
- 3) *Un esquema de evaluación*, objeto de este estudio, que pudiese medir la capacidad lingüística comunicativa de los alumnos.

1) *El esquema de observación de aula*³ incluye todos los rasgos distintivos de una aproximación comunicativa, susceptibles de captar todo lo que está sucediendo dentro del aula por cada una de las actividades que se llevan a cabo. Consta de una serie de macrodimensiones, y la información se recoge sobre diversos factores categorizados en una serie de subdimensiones. La distribución de las diversas variables de las dimensiones dentro del esquema aparecen de menos a más comunicativas, con vistas a facilitar su codificación. De las macrodimensiones incluidas en el esquema cabe destacar las siguientes:

i) *Contenido del Discurso* de la actividad, que puede estar centrado: a) en el mensaje y en la transmisión de significados o b) en el uso de la lengua con distintas funciones y propósitos o c) en el uso de la «forma» del sistema de la lengua (pronunciación, entonación, reglas gramaticales, estructuras, léxico...)

ii) *Estructuración de los Participantes*, que da cuenta del tipo de interacción que se establece durante el desarrollo de la actividad y del grado de autonomía que posee el alumno para interactuar libremente durante el transcurso de la actividad. El control de la interacción puede estar total o parcialmente en manos del profesor, o ser los alumnos los que lleven la iniciativa de la interacción.

iii) *Autenticidad de Uso de Lengua* da una apreciación sobre la equivalencia entre las muestras de lengua generadas por la actividad y el tipo de lengua que se usaría en una situación de comunicación real.

iv) *Interacción Verbal* da cuenta del tipo de interacción que se produce durante el desarrollo de la actividad, tanto por parte del profesor como de los alumnos y toma en consideración las siguientes subdimensiones:

- i) longitud del discurso: éste puede ser extendido cuando se trate de una secuencia de intercambios naturales o de un segmento de narrativa, o mínimo cuando se trate sólo de modelos de lengua a nivel de frase.
- ii) información predecible o no predecible: establece si la información tanto impartida como requerida, es ya conocida por parte de los oyentes/hablantes —en cuyo caso el contenido de la información sería irrelevante para los participantes— o si la información es desconocida para los interlocutores.
- iii) información genuina o no genuina: determina si la información transmitida es de interés para ambos interlocutores o carece de un propósito real de información.
- v) *Grado de Control de la Actividad*, que hace referencia al grado de interacción que la actividad promueve, tiene que ver con la cantidad y variedad de la información transmitida y está estrechamente ligada al objetivo de la actividad; es decir, se trata de relacionar el objetivo de la actividad con respecto a las oportunidades que tiene el alumno de expresarse libremente o si la actividad restringe su producción a meros intercambios mecánicos.

2) *La entrevista oral* a realizar a final del curso 88/89 se preparó y estructuró de la siguiente manera:

- i) Se seleccionaron los contenidos que los alumnos habían trabajado a lo largo de los dos cursos, pero de una forma muy amplia e iguales para todos. Estos contenidos venían a cubrir las funciones del lenguaje que más ampliamente se suelen tratar en 7º y 8º de E.G.B.
- ii) Se establecieron los siguientes criterios para el desarrollo de la entrevista:

- a) El profesor no debía estar presente, o en el caso de estar, no debía intervenir.
- b) Aunque los cinco alumnos estuviesen presentes durante toda la entrevista se les fue entrevistando uno a uno, con un mismo entrevistador, para evitar equívocos y confusiones a la hora de evaluar las grabaciones.
- iii) Las preguntas que se les formularon no fueron exactamente iguales para todos, pero se cubrieron en todos los casos las mismas funciones que previamente se habían seleccionado de acuerdo con sus respectivos niveles.
- iv) El tipo de preguntas y de interacción mantenida por los entrevistadores iba dirigida a dar posibilidades al alumno de producir discursos extendidos y con la mayor autonomía posible con respecto al tipo de información que podían dar.
- v) La duración de la entrevista por alumno fue de entre 15 y 20 minutos.
- vi) La entrevista se realizó a una muestra de 4/5 alumnos, seleccionados por el profesor, de entre los mejores, medianos y flojos de cada clase, con el fin de que la muestra fuera variada. Como constataremos más adelante, este criterio de selección presenta sus desventajas.

Estas entrevistas fueron grabadas en audio con el fin de proceder más tarde a su análisis y codificación.

3) El instrumento diseñado por nosotros⁶, que queda recogido en la Tabla I, es un *perfil de evaluación oral, consistente en una escala de medición con diversos descriptores por bandas y niveles*, que intenta dar cuenta de los distintos rasgos o parámetros que caracterizan una interacción lingüística fluida, pero teniendo en cuenta el contexto de situación de la interacción —la entrevista oral— y los roles de las personas implicadas en dicha interacción —profesor>alumno—, y el nivel de los alumnos. Es decir, se trata de una

TABLA I
Perfil de actuación oral

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o parafrasearlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficiente mente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión

situación de comunicación «restringida» en cuanto al tipo de intercambios lingüísticos, que ha hecho que una serie de aspectos propios de los intercambios lingüísticos «naturales», y definidos en los diversos componentes de la *competencia comunicativa* (Canale, M. 1983) y, se hayan obviado en el esquema, ya que no habrían podido ser aplicables a la información obtenida.

Hemos tomado como base los parámetros citados en el trabajo de Carroll (1980)⁸, a los que también hacen referencia Hughes (1989:102), Morrow (1979:154) y Underhill (1987:96), y los hemos agrupado en siete parámetros: comprensión, autonomía, longitud del discurso, proceso de respuesta, léxico, gramática y comprensibilidad. Estos siete parámetros pueden ser agrupados en tres categorías: *comprensión* (parámetro 1), *fluidez* (parámetros 2, 3 y 4) y *corrección lingüística* (parámetros 5, 6 y 7), cuya fundamentación pasamos a exponer.

1) *Comprensión*. La hipótesis que fundamenta la inclusión de este parámetro, como variable independiente dentro de un esquema de evaluación oral, es la de que en los primeros niveles del aprendizaje, el desarrollo de la comprensión oral debe preceder al de la expresión oral, como proceso natural en el aprendizaje del lenguaje. Por esta razón nos hemos planteado que un instrumento que vaya dirigido a medir la capacidad de interacción lingüística dentro de unos niveles de interlengua debe contemplar esta dimensión. Un nivel alto de competencia transitoria en este parámetro nos daría indicios de posibilidad de desarrollo positivo en otros parámetros de la interlengua del alumno (Krashen, 1982), aunque no indique causalidad.

Este parámetro está ligado al dominio del código lingüístico en cuanto a destreza requerida para comprender con precisión el significado literal de los enunciados que emiten los entrevistadores, y al componente sociolingüístico, en tanto en cuanto la comprensión viene condicionada por el conocimiento de las reglas que rigen las funciones comunicativas de los enunciados implicados en una interacción específica, dependiendo de factores contextuales tales como: estatus de los participantes, propósito de la interacción, etc. (Canale 1983). Sin embargo, consideramos que, dado el tipo de interacción que la situación de comunicación va a generar —entrevista oral profesor>alumno—, la medición de los diferentes aspectos de este componente, va a ser aplicable en menor grado, debido a que la competencia interactiva está muy restringida en este tipo de situación.

2) *Autonomía*. Este parámetro se refiere al grado de independencia con respecto a la información que el alumno transmite. Es decir, mide hasta qué punto el alumno es dependiente en sus respuestas, de las preguntas que le dirige el entrevistador; por ejemplo, si contesta sólo sí o no, o con respuestas mínimas utilizando sólo elocuciones automatizadas, o es capaz de suministrar una información más amplia y espontánea de acuerdo con el tipo de información que se le pide. En todo momento se tiene presente en la evaluación que para que el alumno suministre información espontánea tiene que tener conocimientos sobre el tema. Es decir, tiene que tener vivencias experienciales sobre la información requerida. Esto, que en principio, no parece fácil de delimitar con respecto a una entrevista semi-estructurada, no es difícil de llevarlo a cabo si el entrevistador es flexible y está adiestrado para manejar la entrevista de forma que pueda obtener la mayor información posible para medir la actuación lingüística del alumno, como apuntábamos en el apartado 1.

3) *Longitud del Discurso*. Este parámetro engloba tanto la longitud del discurso, o extensión de los enunciados producidos, como la complejidad de las producciones. Con él se evalúa la capacidad de producir enunciados, pero incidiendo especialmente en la producción de discursos cohesionados propios del nivel lingüístico de los alumnos; es decir, conectores de frase simples y sustituciones pronominales. Se distingue entre aquellos enunciados que el alumno produce de forma automatizada, que suelen ser frases cortas correctas, pero sin conectores, y los enunciados que el alumno produce con una atención mayor al significado, cuya extensión es más larga y con utiliza-

ción de conectores, aunque sean simples. Ejemplos del primer caso serían enunciados del tipo «my father is tall, my father is fat, my father has got brown hair», etc., que reflejan un claro dominio de la estructura, y en el segundo caso implicaría la inclusión de conectores como «and, but, besides, however, he/she, him/her» etc., que supone un discurso simple pero cohesionado.

Este parámetro está ligado al componente discursivo, aunque no se haga especial hincapié en el aspecto de coherencia, dada la situación de comunicación, donde la capacidad de producir discursos apropiados a diferentes situaciones se hace menos evidente. Bachman (1990) incluye esta categoría bajo el componente textual, que comprende el conocimiento de las convenciones que rigen los enunciados para formar una unidad lingüística —oral o escrita— consistente en dos o más enunciados que están estructurados de acuerdo con las reglas de cohesión y organización retórica. En la competencia textual también está implicado el lenguaje conversacional: reglas y rutinas conversacionales, tales como obtener la atención, nominación del tópico, desarrollo y mantenimiento de la conversación, organización y realización de los turnos del discurso conversacional, que en nuestros descriptores no aparece, por considerar que dado la situación de comunicación, y los roles de los interlocutores, no habría sido aplicable.

4) *Proceso de Respuesta*. Esta parámetro se refiere tanto a la velocidad de respuesta y habla del alumno como a la vacilación en producir enunciados. Esta categoría intenta medir la capacidad de producir enunciados en términos del tiempo que tarda tanto en procesar como en estructurar una información requerida, lo cual implica también medir la habilidad del alumno para adaptarse a los cambios de tópico.

Este parámetro está ligado al dominio de la competencia estratégica, y tiene que ver con el dominio del alumno en el resto de las competencias, especialmente la lingüística, y en menor grado, la sociolingüística. También hay que considerar que, a veces, otros aspectos, como el no poder recordar una palabra o una forma gramatical, el estilo personal, o la situación de comunicación —evaluación por asesores externos— puede afectar a esta dimensión.

5) 6) y 7) *Léxico, Gramática y Comprensibilidad*. Estos tres parámetros están ligados al dominio de la competencia lingüística, que es la que rige la elección de palabras para expresar significados específicos, sus formas y su colocación en las frases, así como la realización física de dichos significados, bien en forma de sonidos o como símbolos escritos.

Con respecto a estas tres dimensiones, hemos de indicar que nuestro esquema no intenta medir la perfección lingüística de forma sistemática, sino hasta qué punto estos factores afectan a la transmisión de mensajes; es indiscutible que el factor léxico es, en los primeros estadios del aprendizaje de una lengua, indispensable para poder manejarse en cualquier tipo de interacción. Casi al mismo nivel, podrían situarse los factores fonológicos: pronunciación, ritmo y entonación, ya que afectan también muy directamente a la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. En menor grado estaría la corrección morfosintáctica, ya que ésta, si bien es importante en sus estructuras básicas, no impide de forma tan esencial, la comprensión del mensaje.

Procedimiento

La recogida de datos se inició durante el curso 1987/88. Seis de los nueve profesores fueron observados durante tres sesiones consecutivas —equivalentes al desarrollo de una unidad— de aproximadamente 60 minutos cada una, durante los cursos 1987/88 y 1988/89, con los mismos alumnos, lo que ha permitido constatar un tratamiento metodológico a lo largo de dos cursos con alumnos en dos niveles diferentes. Los tres profesores restantes sólo pudieron ser observados en tres períodos consecutivos de 60 minutos en un solo curso, debido a que el Prof. 5 impartía ese primer año de observación a un grupo de 8º, y a que los otros dos se incorporaron en el segundo año.

El esquema de evaluación fue primeramente pilotado, al finalizar el primer año de observación, por tres de las personas implicadas en su elaboración —dos de ellas también entrevistadores— ajustando y refinando el instrumento hasta llegar al documento anteriormente presentado.

Al finalizar el 2º año de observación, se realizó una *entrevista oral* a una muestra de alumnos por aula (entre cuatro y cinco), excepto a los alumnos del Prof. 5, por los motivos ya expuestos, lo que dio un total de 36 alumnos. Esta entrevista fue realizada por dos de los investigadores en Junio de 1989, con la finalidad de evaluar la competencia oral de los alumnos.

Una vez elaborado el esquema definitivo se procedió a la *evaluación de los alumnos*, en esta ocasión también por tres jueces, dos que habían participado en la anterior evaluación y uno nuevo, totalmente ajeno al proyecto y que además era hablante nativo, aunque acostumbrado a oír a niños españoles hablando inglés. Se le explicó en qué consistía la evaluación y se le dieron algunas aclaraciones sobre el contexto en que había tenido lugar ésta. Durante el proceso de audición cada juez fue marcando en una hoja independiente el nivel donde estaba cada alumno en las diferentes dimensiones, siguiendo el modelo presentado en Higgs y Clifford (1982: 66) de «Perfil de producción oral». De las tres puntuaciones obtenidas se obtuvo la media por dimensiones y alumnos por cada profesor. La representación gráfica de cómo se llevó a cabo el proceso, así como el nivel medio obtenido por los diferentes alumnos de cada profesor se ofrece al final del documento con muestras de los resultados obtenidos por los alumnos de dos profesores (ver Anexos 1 y 2). Este perfil se transformó en puntuaciones numéricas asignando a cada banda una puntuación de diez puntos.

RESULTADOS

Fiabilidad del instrumento de medida

La fiabilidad del instrumento se ha obtenido mediante el programa TESTAT obteniéndose un índice de consistencia interna entre los tres jueces de .99 (*Alfa de Cronbach*) para todas las dimensiones.

Aplicado un *análisis factorial* a todas las dimensiones, los resultados nos muestran que todas las variables correlacionan con un alto grado de significatividad ($p < 0.0001$), lo que nos sugiere que la división en dimensiones es ficticia, ya que todas las dimensiones consideradas en el esquema son variables de un único factor: la competencia comunicativa, y además, las dimensiones del esquema diseñado nos dan un claro perfil del nivel de competencia transitoria o interlengua en que se encuentra un alumno con respecto a esa competencia comunicativa.

Aplicada una prueba ANOVA *no paramétrica* (*Kruskal-Wallis*) a las puntuaciones globales de los diversos grupos de alumnos por profesor, con el fin de averiguar si se dan diferencias significativas entre los diferentes grupos, los resultados muestran que sí hay diferencias significativas en el conjunto ($n = 36$, $p < .02$).

Para averiguar entre qué grupos se dan estas diferencias, se ha hecho una comparación de pares de grupos (1 y 2, 1 y 3, 1 y 4 etc. hasta el grupo 9), aplicando una *prueba t-test* que nos ha indicado que el grupo de alumnos del profesor 3 es el que únicamente muestra diferencias significativas con el resto de los grupos, mostrando un nivel de significatividad máxima de $p < 0.001$ con los profesores 8 y 9 y una mínima de $p < 0.041$ con el profesor 2. El resto de los alumnos no muestran diferencias significativas importantes entre ellos.

Esto vendría explicado por la forma en que se obtuvo la muestra (alumnos buenos, medianos y flojos de una clase) y por el número reducido de la muestra por profe-

sor, que ha provocado que un número determinado de alumnos por profesor coincidan en sus puntuaciones. Es decir, las puntuaciones más altas de algunos alumnos de un determinado profesor coinciden con las más bajas de otros, o con las de los medianos, y viceversa. La desviación típica y el coeficiente de variabilidad de los grupos nos aportan datos sobre la *heterogeneidad* de los mismos:

Prof.1:	\bar{x} 2.43	δ 0.28	cv 11.52
Prof.2:	\bar{x} 3.44	δ 1.44	cv 41.86
Prof.3:	\bar{x} 5.32	δ 0.77	cv 14.47
Prof.4:	\bar{x} 2.89	δ 0.58	cv 20.06
Prof.6:	\bar{x} 2.52	δ 1.01	cv 40.07
Prof.7:	\bar{x} 2.68	δ 1.37	cv 51.11
Prof.8:	\bar{x} 2.08	δ 0.66	cv 31.73
Prof.9:	\bar{x} 1.93	δ 0.85	cv 44.04

Se observa que el grupo de alumnos de los profesores 1 y 3 son los que mayor homogeneidad presentan.

Perfil oral de los alumnos por aula

El hecho de que no se encuentren diferencias estadísticas significativas no implica que no se hayan constatado diferencias a nivel de alumnos por profesor con una tendencia determinada hacia un nivel. Los datos de la evaluación nos dan indicios de niveles similares y diferentes entre los distintos grupos de alumnos, que hemos reflejado en una tabla de perfiles agrupando a los alumnos de los profesores por similitudes con respecto al nivel global, pero manteniendo las diferencias en las distintas dimensiones. Estos perfiles, representados en unas puntuaciones de - a + se han establecido partiendo de los siguientes valores: entre 1 y 1.40= 1; entre 1.41 y 1.80= 1+; entre 1.81 y 2= 2-; entre 2.01 y 2.40= 2; entre 2.41 y 2.80= 2+; entre 2.81 y 3= 3-; y así sucesivamente con todos los valores hasta 6.

TABLA II
Perfil oral de los grupos de alumnos

	Nivel	Compre.	Auto.	Long.dis.	Proc.res.	Léx.	Gramát.	Compil.	Global
<u>Perfil de los alumnos del grupo 1:</u>									
Prof. 9	7°	2	2-	1+	2-	2	2-	2-	2-
Prof. 8	7°	2+	2-	2-	2-	2	2-	2	2
<u>Perfil de los alumnos del grupo 2:</u>									
Prof. 1	7°	3-	2	2	2+	2+	2-	2+	2+
Prof. 6	7°	3	2	2	2	2+	2	2+	2+
Prof. 7	8°	3-	2+	2+	2+	2+	2+	3-	2+
Prof. 4	7°	3-	3-	3-	2+	3-	3-	3	3-
<u>Perfil de los alumnos del grupo 3:</u>									
Prof. 2	8°	4-	3+	3+	3+	3	3	3+	3+
<u>Perfil de los alumnos del grupo 4:</u>									
Prof. 3	8°	6-	5	5	5	5	4+	5+	5+

El perfil de los alumnos en el grupo 1 muestra una tendencia entre 2- y 2. Estos alumnos muestran un nivel de comprensión restringido a enunciados muy simples. Sólo comprenden cuando el entrevistador les habla muy despacio, con frases cortas y repeticiones frecuentes. En numerosas ocasiones los alumnos piden confirmación de su comprensión traduciendo a su lengua materna (ej.: ¿que cuántos hermanos tengo?).

Con respecto a su producción oral, en las dimensiones que hemos caracterizado como indicadoras de fluidez oral (autonomía, longitud del discurso y proceso de respuesta), estos alumnos presentan características de niveles muy bajos; es decir, son alumnos con los que difícilmente se puede mantener una conversación. Con respecto a los aspectos formales de la lengua, se aprecia una sintaxis casi inexistente. La mayoría de sus producciones consisten en construcciones telegráficas, de palabras aisladas.

Su pronunciación está muy marcada por la L1 y la comprensión de sus enunciados está frecuentemente apoyada en el léxico solamente, que además es muy restringido.

El perfil de los alumnos en el *grupo 2* muestra una tendencia entre 2+ y 3-. Con respecto a la dimensión comprensión, estos alumnos muestran un nivel de comprensión superior, en casi un punto, al de producción oral, excepto en el profesor 4, que muestra niveles muy similares en todas las dimensiones.

En general, la capacidad de comunicación de estos alumnos se limita a una comprensión y expresión a nivel de frase, no de discurso. Se constata que sólo son capaces de comprender o expresar aquello que han practicado en clase de forma sistemática, y quizá repetitiva, por lo que no es casual que muestren un nivel muy similar en las diferentes dimensiones, dado que sólo utilizan elocuciones básicas muy conocidas. Cuando no es así, la longitud de las frases no supera más de dos o tres palabras. Cuando intentan expresar significados que no se corresponden con las «fórmulas» aprendidas su producción es «telegráfica» y la comprensión es difícil para el entrevistador. Dentro del grupo destacan por su mayor valoración en todas las dimensiones los alumnos del profesor 4.

El perfil de los alumnos en el *grupo 3* (ver perfil de estos alumnos en el Anexo 1, al final del documento) se sitúa en un nivel 3+, pero hay que destacar la gran variabilidad existente entre los alumnos de este grupo ([§] 1.44; cv 41.86) lo cual nos impide generalizar con respecto a su nivel de competencia oral: los alumnos 4 y 5 están con una tendencia hacia un nivel 2, con lo cual presentan grandes similitudes con los alumnos de los profesores del grupo 2 (profesores 1,6,7 y 4); los alumnos 2 y 3 muestran una tendencia hacia un nivel 3+ y 4-, mientras que el alumno 1 muestra una tendencia hacia un nivel 5+, por lo que muestra grandes similitudes con los alumnos del profesor 3. En consecuencia sólo comentaremos el perfil de los alumnos 2 y 3 por ser el único que presenta novedades.

Estos alumnos son capaces de comprender (nivel 4+) enunciados dentro de un discurso extendido si el tema les es familiar. Cuando no es así, requieren que se les hable despacio y que se les contextualice mucho el discurso. Podríamos considerar que el nivel de comprensión es bastante aceptable si tenemos en cuenta el tiempo de exposición a que han estado sometidos en L2 y la diversidad de temas que se trataron en la entrevista.

Con respecto a su producción oral, muestran unos valores más altos en las dimensiones de fluidez (autonomía, longitud del discurso y proceso de respuesta) que en los aspectos formales de léxico y morfosintaxis. Aún no muestran una autonomía real de expresión, ya que sus producciones están marcadas por vacilaciones y pausas frecuentes. Esto quizá sea debido a su falta de léxico, limitado a los materiales trabajados en clase, y que no se corresponde en muchos casos con las necesidades comunicativas planteadas en la entrevista, que suscitaban respuestas personales auténticas. Por el contrario, cuando las preguntas iban dirigidas a temas trabajados en clase, sí mostraban indicios de espontaneidad, aunque entonces también se observaban errores de morfosintaxis básicos, lo cual es indicio de una gramática inestable cuando producen enunciados auténticos. Con respecto a la comprensibilidad de sus producciones, se observó el mismo fenómeno anteriormente comentado: buena, cuando eran enunciados muy practicados y menos inteligible cuando eran enunciados «construidos» para transmitir mensajes suscitados por necesidades de comunicación.

Finalmente, el perfil global de los alumnos del grupo 4 muestra una tendencia hacia un nivel 5+ (ver perfil de estos alumnos en Anexo 2 al final del documento). Como ya se ha comentado anteriormente, este grupo de alumnos es el que más diferencia presenta con el resto. A nivel de comprensión, con excepción del alumno 4, el resto de los alumnos presentan un nivel entre 6- y 6+; es decir, son alumnos que entendieron sin ninguna dificultad todo tipo de preguntas llevadas a cabo por los entrevistadores, dentro de un discurso extendido y a velocidad normal. Incluso algunos alumnos, como el 1 y el 4, fueron capaces de mantener una interacción fuera de la estructura de la entrevista, ya que sus respuestas dieron pie a los entrevistadores para ello.

Con respecto a las dimensiones incluidas en «fluidez», estos alumnos dieron muestras de bastante autonomía al tratar temas conocidos, con una producción a nivel de discurso con rasgos de cohesión, dentro de unos niveles básicos, aunque aún con ciertas pausas y vacilaciones al intentar transmitir mensajes auténticos. Esto lo consideramos lógico, ya que al tratar diversos temas, la búsqueda de un léxico y gramática adecuada puede producir, en estos niveles, ciertas «interrupciones» ocasionales en la comunicación. En cuanto a los aspectos formales de la lengua, cabría destacar una gramática todavía defectuosa, muy por debajo del resto de las dimensiones, lo cual tampoco es de extrañar ya que las producciones de los alumnos iban enfocadas a la transmisión de mensajes auténticos, y no a la forma en que los transmitían, por lo que «descuidaban» los aspectos más formales de la lengua. Este fenómeno es una manifestación muy propia de ciertos niveles de «interlengua», donde los aspectos morfosintácticos son todavía inestables, lo cual no indica error, sino fallos a la hora de transmitir mensajes auténticos.

Queremos hacer notar aquí que un aspecto que puede haber influido en el nivel excepcional de los alumnos del Prof. 3, y que no queda recogido por los análisis, es que, en este aula, el número de alumnos no llegó a veinte en ningún momento —mientras que en otras aulas había hasta 30— lo cual pudo permitir al Prof. 3 la aplicación de aspectos más comunicativos con mayor facilidad que en aulas muy numerosas.

Resultados del análisis de correlación entre los esquemas de Observación y de Evaluación

Con el fin de establecer qué aspectos de la enseñanza recibida por los alumnos de las ocho aulas evaluadas habían sido más beneficiosos para el desarrollo de los diversos aspectos de adquisición de la L2, se realizó un análisis de correlación en el que se relacionaron los resultados individuales (por profesor) de todas las *variables de la observación* con los resultados individuales de todas las *dimensiones de la evaluación* de los 36 alumnos.

Los resultados de las correlaciones más significativas ($p < .001$ y $p < .01$) mostraron que los alumnos que habían obtenido puntuaciones más elevadas en la evaluación (Perfil de los alumnos de los grupos 3 y 4) fueron aquellos en cuyas aulas se había desarrollado una serie de actividades con un alto grado de autenticidad, cuyo discurso estaba centrado en el mensaje, por lo que ejercían un bajo control sobre la intervención del alumno. Del mismo modo, estos resultados mostraron que los alumnos con puntuaciones más bajas en la evaluación (Perfil de los alumnos del grupo 1, especialmente), excepto en el caso de los alumnos del profesor 8, no tuvieron en el aula oportunidades de practicar y adquirir la L2 con un cierto grado de autonomía, ya que la mayor parte del tiempo la habían dedicado al desarrollo de actividades muy controladas, centradas en aspectos de lengua formales y muy puntuales, que implicaban un bajo grado de interacción y apenas oportunidades para que el alumno pudiera expresarse libremente.

CONCLUSIONES

El instrumento de evaluación presentado en este trabajo creemos que puede tener múltiples aplicaciones en situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y que se podría utilizar como instrumento de innovación educativa muy en la línea de las nuevas directrices curriculares.

En primer lugar, hay que destacar que la alta correlación obtenida entre los alumnos con un mayor nivel de capacidad comunicativa (alumnos de los grupos 3 y 4 —Tabla II—) y el tipo de enseñanza en el que habían estado inmersos resalta la estrecha relación existente entre la naturaleza de la actividad de aula y el proceso de aprendizaje, aunque somos conscientes que se dejan fuera otros factores influyentes de tipo psicológico o sociológico, que no se han tenido en cuenta en nuestro estudio.

Si la aplicación de este instrumento de evaluación a alumnos de otras aulas probara el mismo grado de fiabilidad, se podría utilizar para diagnosticar el tipo de aproximación comunicativa que se está llevando a cabo en esas aulas. La falta de diferencias significativas entre una gran parte de los alumnos evaluados y su coincidencia con las aulas donde las variables de la comunicación del esquema de observación se situaban en sus valores mínimos nos hace pensar en un tipo de metodología muy similar, con poco énfasis en aquellas variables caracterizadas como propias de una metodología comunicativa. Por el contrario, las diferencias significativas mostradas por los alumnos del profesor 3 nos lleva a relacionarlas con una metodología en la que destaca el alto uso de variables comunicativas en la actividad de aula: tópico centrado en el mensaje, uso de lengua auténtica, oportunidades de interacción no controlada, uso de L2 por parte del profesor y de los alumnos en toda la actividad de aula, etc.

Otro aspecto destacable de la aplicación de un perfil de evaluación oral es el poder ser utilizado como prueba de *diagnóstico*, que permita al profesor conocer desde un principio en qué nivel de competencia oral se encuentra cada uno de sus alumnos, contemplando los diversos aspectos implicados en la competencia comunicativa. Como no todos los alumnos de un aula procesan la información de la misma manera, este tipo de test nos serviría para identificar a nivel individual aquellos aspectos o dimensiones de la competencia comunicativa que necesitan ser potenciados en el alumno, haciendo hincapié en aquellas estrategias no desarrolladas naturalmente en una situación formal de aula. Así por ejemplo, habrá alumnos con una mayor dificultad en comprensión oral, otros con una sintaxis incorrecta, o falta de vocabulario, etc.. En resumen, este tipo de test puede ser de gran ayuda al profesor para poder llevar un seguimiento más individualizado de los alumnos.

Asimismo, este esquema de evaluación puede ser utilizado con propósitos de *evaluación formal* de los logros alcanzados por un grupo de alumnos al terminar un período determinado de instrucción, que puede ser:

- todo un curso, lo que implica la evaluación de los contenidos trabajados a lo largo del año;
- un período más corto, para detectar los conocimientos adquiridos en un área/tópico específicos.

Además, una de las ventajas que presenta el perfil de evaluación oral es que es susceptible de ser adaptado a otros niveles de enseñanza-aprendizaje de una L2 más avanzados, simplemente añadiendo y describiendo tantos niveles como sea necesario, y ampliando las situaciones de comunicación o tópico a evaluar, según los objetivos propuestos durante el período de instrucción.

Finalmente, no queremos terminar sin recordar que la evaluación de la competencia comunicativa en L2 de los alumnos de Primaria y Secundaria se debe limitar a constatar en qué nivel se encuentran dentro de un contínuum de su interlen-

gua, que debe ser adecuado a los objetivos curriculares marcados, en términos de destrezas adquiridas que les capaciten para comprender y expresarse en determinadas situaciones de comunicación y no como «el dominio» de unos determinados contenidos lingüísticos.

El tema de la evaluación de la L2 ha sido y continúa siendo controvertido, pero creemos, como recomienda el nuevo Currículo de Lenguas extranjeras, que la evaluación debe tender a ser global y cualitativa, más holística, de manera que pueda representar mejor la consecución de la capacidad comunicativa del alumno como 'producto global'. Somos conscientes de que este tipo de evaluación cualitativa — tanto oral como escrita— es más costosa en tiempo y laboriosa en preparación frente a la comodidad que suponen los tipos de test de elección múltiple, que hasta una máquina puede corregir, pero sus resultados son mucho más reales ya que muestran mejor lo que un alumno sabe realmente hacer en la lengua objeto de aprendizaje.

Por lo que acabamos de exponer, creemos que este perfil de evaluación puede suponer una novedad dentro del campo de la evaluación oral en primeros niveles de enseñanza-aprendizaje de una L2, ya que es capaz de medir un perfil de aprendiente de forma global pero resaltando también aquellos aspectos que puedan diferenciar su «dominio incorrecto» o interlengua en el desarrollo de su capacidad lingüística comunicativa. Por otro lado, si entendemos que aprender una lengua es aprender a comunicarse en ella tendremos que evaluar la habilidad para usar la lengua en situaciones de comunicación. Comunicarse en una lengua implica el dominio de diversas destrezas, que a su vez conllevan unas subdestrezas que no todos los alumnos alcanzan con un mismo nivel. Un perfil de evaluación como el que hemos presentado en este trabajo puede servir como instrumento de asesoramiento personal sobre el dominio de esas destrezas y subdestrezas.

Notas

- 1 El instrumento de evaluación diseñado que presentamos en este artículo forma parte de un estudio de investigación que ha sido financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)
- 2 Ante la falta de criterios constantes, hemos traducido/adaptado el término «capacidad lingüística comunicativa» para «proficiency» con el fin de no crear confusión con el término «competencia comunicativa» o «habilidad lingüística» por los que a veces es traducido en la literatura actual.
- 3 Por *test de actuación lingüística comunicativa* nos referimos al término «performance test».
- 4 Ejemplos de este tipo de instrumentos de evaluación son «The Australian Second Language Proficiency Ratings» (ASLPR: Ingram & Wylie, 1981), «ACTFL Proficiency Guidelines» (1986), «The British Council MPI Performance Level for ELTS test», entre otros. Todos ellos utilizan escalas de medición (rating scales) desde un nivel de cero «proficiency» hasta un nivel de «native-like proficiency».
- 5 Para mayor ampliación sobre el esquema de observación remitimos al trabajo de investigación *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*, M. Valcárcel y M. Verdú. Colección Investigación, CIDE (en prensa).
- 6 En el diseño y fiabilidad de este instrumento se contó con la colaboración de *Rosario Alburquerque*, Profesora de Inglés de EE.MM.
- 7 Canale (1983) reelabora el marco teórico de la *competencia comunicativa* para posteriores diseños curriculares, su aplicación en el aula y para la evaluación de la L.E. A partir de este momento, la competencia comunicativa del aprendiz girará en torno a cuatro dimensiones: una *competencia gramatical* (dominio del código lingüístico verbal y no verbal); una *competencia sociolingüística* (adecuación de los enunciados al contexto social en el que son producidos); una *competencia discursiva* (dominio para combinar formas y significados para conseguir un texto unificado); y una *competencia estratégica* (dominio de las estrategias de comunicación verbales y no verbales).
- 8 Carroll distingue diferentes niveles de actuación teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Longitud, Complejidad, Variedad, Velocidad, Flexibilidad, Corrección, Propiedad, Independencia, Repetición y Vacilación.

Referencias

- BAKER, D. (1989). *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*. Londres: Edward Arnold.
- BRINDLEY, G. P. (1986). *The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches*. NSCR Research Series. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- BYRNES, H. (1987). Second language acquisition: Insights from a proficiency orientation. En H. Byrnes y M. Canale (Eds.), *Defining and Developing Proficiency: Guidelines, implementation and concepts* (pp.107-131) Lincolnwood, IL: National Textbook.
- CANALE, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. En J. W. Jr. Oller, (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House.
- CLAHSEN, H. (1985). Profiling second language development: a procedure for assessing L2 Proficiency. En Hyltensam y Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 283-331). Londres: Multilingual Matters.
- INGRAM, D. E. (1985). Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing. En K. Hyltensam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 215-276). Londres: Multilingual Matters
- INGRAM, D. E., y WYLIE, E. (1982). *Australian Second Language Proficiency Ratings (ASLPR)*. Brisbane, Qld.: Australian Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- MADSEN, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- PIENEMANN, M., JOHNSTON, M., y BRINDLEY, G. (1988). Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), 217-43.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- UNDERHILL, N. (1987). *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía básica. Sugerencia para los lectores

- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CARROLL, B. J. (1980). *Testing Communicative Performance*. Londres: Pergamon Institute of English.
- HIGGS, T. V., y CLIFFORD, R. (1982). The push toward communication. En T. V. Higgs, (Ed.), *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher* (pp. 57-79). Skokie, IL: National Textbook.
- HUGUES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORROW, K. (1979). Communicative Language Testing: Revolution or Evolution? En C. J. Brumfit y K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 143-157). Oxford: Oxford University Press.
- SAVIGNON, S. (1983). *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Anexo

Perfil de producción oral de los alumnos del profesor 2.

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o paratrasarlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	Elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, pero dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejar en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuada.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal", sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficiente para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 —————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 - . - . - . - .
- * Alumno 4 (línea punteada)
- * Alumno 5 ~~~~~ (línea zigzag)

Perfil de producción oral de los alumnos del profesor 3.

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o parafrasearlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado e los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentes en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso entendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contenido restringido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contenido familiar.	Indicio de autonomía cuando mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso entendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando habla sobre temas conocidos.	Otra evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 —————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 - . - . - .
- * Alumno 4 - - -
- * Alumno 5 ~~~~~

«Evaluación de la actuación lingüística comunicativa en niveles iniciales de L.E. mediante un instrumento sintético»

Marisol Valcárcel Pérez y Mercedes Verdú Jordá
CL&E, 1994, 24, pp. 101-117

Resumen: En este artículo se presenta un esquema de evaluación oral, diseñado para poder medir la capacidad comunicativa de los alumnos en los primeros años de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso Inglés. Este esquema de evaluación fue originalmente diseñado como parte de un estudio en el que se intentaba demostrar que el tipo de enseñanza que reciben los alumnos afecta directamente al grado de capacidad lingüística comunicativa oral alcanzado por los mismos.

Tras exponer las bases teóricas que sustentan las ventajas de la aplicación de este tipo de evaluación, se expone el diseño de nuestro esquema, su aplicación a una muestra variada de alumnos de Séptimo y Octavo de E.G.B., así como los resultados obtenidos

Datos sobre el autor: Marisol Valcárcel es Catedrática de Didáctica del Inglés en la Facultad de Educación de Murcia, y Mercedes Verdú es Profesora Titular de Inglés en el mismo Centro. Ambas trabajan en el campo de la investigación sobre procesos de adquisición del Inglés como L.E. en los primeros niveles de aprendizaje de esta lengua.

Dirección: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Campus de Espinardo s/n. 30100, Murcia.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67