

LAS TAREAS DE COMUNICACIÓN ORAL EN LA EVALUACIÓN DEL INGLÉS: EL USO DE CONECTORES

Marcos Peñate Cabrera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: A pesar de que los expertos en evaluación han estado investigando la relación que hay entre los diferentes tipos de tareas y su nivel de dificultad, aún resulta necesario continuar dicho proceso de análisis para poder tener una visión más exacta de las variables que inciden en dicha relación. En este artículo estudiamos los tres tipos de tareas más usadas en los diferentes modelos de pruebas orales (entrevista individual a partir de una foto, entrevista individual a partir de una tira cómica y un diálogo en parejas). Para hacer este estudio evaluamos a 244 alumnos de segundo de bachillerato pertenecientes a nueve centros escolares y con un nivel A2 de inglés. La variable que hemos querido analizar al contrastar los tres tipos de tareas es la de la cantidad y complejidad de la producción oral emitida, que se midió utilizando como referente el uso de conectores y utilizando los test estadísticos de homogeneidad y especificidad.

Palabras clave: lenguas extranjeras, evaluación, expresión oral, control de rendimiento.

Abstract: *Although assessment experts have been researching the relationship between the different types of tasks and their level of difficulty, this process of analysis should be pursued further in order to acquire a more accurate vision of the variables involved. In this article we study the three types of tasks most frequently used in the different models of oral exams (one-to-one interview based on a photo, one-to-one interview based on a comic strip and a dialogue in pairs). In order to carry out this study we assessed 244 pupils from the second year of Bachillerato belonging to nine different schools and having an A2 level of English. When contrasting the 3 types of tasks, our aim was to analyse the amount and complexity of the oral production, namely the use of linkers, by means of statistical tests of homogeneity and specificity.*

Keywords: *foreign languages, evaluation, oral expression, achievement control.*

1. INTRODUCCIÓN

McNamara (1996: 16), en su libro sobre evaluación, plantea que el resultado de un test de expresión oral se ve directamente afectado por una serie de variables que van desde los sujetos que participan en el intercambio oral (examinador y examinando) hasta el tipo de tarea seleccionada.

Como consecuencia del interés por analizar los diferentes tipos de tareas, surge una línea de investigación que centra su estudio en los diferentes tipos de tareas, prestando especial atención a los procesos y habilidades que deben ser evaluados (Stoynof, 2012: 524). Además, la evaluación basada en tareas conlleva que el estudiante realice actuaciones de intercambio oral que sean semejantes a las que se va a encontrar en un contexto de comunicación fuera del aula (Elder, Iwashita y McNamara, 2002: 347).

Dos han sido las líneas de investigación que han prestado especial atención al uso de diferentes tareas a la hora de evaluar la producción oral. La primera de ellas surge de los estudios sobre evaluación de lenguas extranjeras, mientras que la segunda es parte fundamental de la teoría del *output* comprensible. Desde la perspectiva de la evaluación se ha investigado, entre otros aspectos, el formato de entrevista oral individual (examinador *versus* alumno) en contraste con el formato en parejas (Foot, 1999; Együd y Glover, 2001), mientras que desde la teoría del *output* comprensible se ha intentado analizar al papel de la producción oral en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Izumi, 2003; Arnaiz y Peñate, 2004).

Puesto que nuestro estudio incide en modelos de tareas individuales y en parejas, y además analizaremos la producción oral obtenida, dedicaremos esta sección de revisión teórica a estos dos aspectos: pruebas individuales versus pruebas en parejas y las funciones del *output* comprensible.

1.1. Pruebas individuales *versus* pruebas en parejas

Los trabajos de investigación realizados a fines del siglo pasado (Ross y Berwick, 1992; Young y Milanovic, 1992) ya empezaron a señalar una serie de deficiencias relacionadas con el formato individual de entrevista. Deficiencias que se podían constatar en una evidente asimetría en la cantidad y calidad de la lengua producida. Hughes (1989: 104), insiste en que dicha asimetría se produce, además de por la lógica diferencia de nivel, por el desequilibrio de poder existente entre examinador y examinando.

Paralelamente, en ese mismo período, empiezan a publicarse artículos, como el de Saville y Hargreaves (1999), en los que se empiezan a enumerar una serie de ventajas del formato en parejas. Ventajas que apuntan a un atmósfera más relajada al realizar la tarea y una mayor variedad de lengua, a la vez que se empieza a señalar el efecto positivo de retroalimentación (*washback effect*) que dicho tipo de tareas de evaluación puede tener en la actividad docente del aula. Es decir, se plantea que esta retroalimentación servirá para potenciar buenas prácticas educativas en el aula.

Puesto que en cierta medida la universidad de Cambridge, a través de sus exámenes oficiales, ha sido una de las abanderadas en la implantación del formato en parejas, queremos mencionar dos estudios realizados por dicha institución y presentados ambos por Taylor (2001), en los que se comparan los dos modelos. El primero de los trabajos realizados fue de tipo cuantitativo y en él se comprueba que las tareas en pareja producen una muestra de lengua más rica y variada. El segundo estudio fue de tipo cualitativo y en él se analiza a través de una lista de observación, el uso que los alumnos hacen de las diferentes funciones comunicativas. Se comprobó que al interactuar en parejas el uso de dichas funciones era más elevado, alcanzándose la cifra de treinta tipos diferentes.

El inicio de este siglo, se ha caracterizado por el aumento de estudios, en especial de casos, en los que se han ido analizando diferentes características del formato en parejas. Así se ha podido constatar que en las situaciones en las que un alumno tiene un mayor nivel lingüístico que su compañero, se produce una mayor producción oral en general (Norton, 2005), aumento que también se constata en el alumno de nivel más bajo (Davis, 2009). En otros casos, el objetivo de la investigación no ha sido la cantidad de producción oral sino la calidad de dicha producción. Brooks (2009: 360-1) compara a un grupo de adultos siendo examinados en los dos tipos de situaciones que estamos analizando (individual y en parejas). La autora nos informa que la interacción oral resultante del formato en parejas fue mucho más compleja y que los diálogos resultantes tenían una mayor variedad de rasgos interactivos, dándose también una distribución equilibrada entre ambos participantes.

1.2. Las funciones del *output* comprensible: fluidez, precisión y complejidad

En 1975, Wagner-Gough y Hatch proponen una nueva función a la conversación dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos autores argumentan que la interacción constituye la base para el desarrollo de la sintaxis, y no es solamente una oportunidad para la práctica de estructuras gramaticales, como se había defendido hasta entonces. Sin embargo, la idea de que el *output* o que el uso de la lengua podría constituir parte del propio mecanismo de aprendizaje no se contempla con rigor hasta 1985, año en que Swain publica su casi-fundacional artículo en el que introduce la noción de *output comprensible*. Trabajos posteriores han ido reformulando dicha hipótesis y determinando sus funciones fundamentales: potenciar la fluidez (Scarcella y Oxford, 1992: 167), la concienciación de las lagunas lingüísticas (Swain y Lapkin, 1995: 373), la comprobación de hipótesis (Swain y Lapkin, 1995: 386), y el metalenguaje (Swain, 1995: 132).

El concepto de fluidez se ha prestado a diversas interpretaciones, así, por ejemplo, Fillmore (1979: 93) la entiende como la habilidad de llenar el tiempo del discurso, de emplear oraciones coherentes y semánticamente densas, con dominio de los recursos semánticos y sintácticos. Para este autor, la fluidez también implica la habilidad de emplear el vocabulario apropiado en diferentes contextos y la habilidad de ser creativo e imaginativo. Sin embargo, esta manera de entender la fluidez, en la que de hecho se incorpora la precisión, se redefine posteriormente tal como podemos apreciar en la clasificación hecha por Skehan y Foster (1999: 96-97) quienes distinguen entre fluidez, complejidad y precisión. Por fluidez se entiende la capacidad de usar la lengua en tiempo real, dando especial énfasis al significado. La precisión por el contrario es la capacidad de evitar cometer errores, lo que implica un mayor control en el uso de la lengua; control que se ve reflejado en la tendencia a evitar estructuras más complejas que podrían conducir al error. Por fin, se define a la complejidad como la capacidad de usar un lenguaje más sofisticado, aunque incluya estructuras que aún no han sido dominadas, lo que indudablemente muestra una voluntad de arriesgarse a cometer errores. Vemos, por tanto, que el concepto de complejidad coincide con los de concienciación de las lagunas lingüísticas y la comprobación de hipótesis, propuestos desde la teoría del *output* comprensible. La laguna que descubre el aprendiz al producir la lengua puede ser un ítem léxico desconocido o un

aspecto gramatical que necesita para transmitir un mensaje, que posteriormente se puede presentar como error o acierto en su producción lo que, en definitiva, revela su hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que estudia.

Diversos estudios de investigación se han centrado en estudiar las variables que inciden en la producción oral. Uno de las variables analizadas ha sido la de la planificación previa a la realización de la tarea (Ortega, 1999). Así Rod Ellis (2009) revisa una serie de artículos que estudian el efecto que la planificación tiene en la fluidez, precisión y complejidad de la producción oral. De dicho estudio se desprende que hay una mejoría significativa en la fluidez, pero no siempre en los otros factores. En otro trabajo realizado más recientemente con niños de primaria, en el que se midió también el efecto de tres situaciones de planificación diferentes sobre la complejidad y la corrección lingüística, se constató una mejoría significativa de los resultados cuando la planificación de la tarea se hacía en grupos (Arnaiz, Peñate y Bazo, 2010).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo

Tradicionalmente los estudios que han analizado la relación entre diferentes tipos de pruebas y la evaluación se han centrado en el análisis de los resultados obtenidos por el alumnado. No obstante en este trabajo pretendemos profundizar en los efectos lingüísticos que el uso de diferentes tipos de pruebas orales tiene en la producción oral de los alumnos. En concreto queremos desarrollar el siguiente objetivo: estudiar estadísticamente el uso de conectores en la producción oral y detectar los posibles niveles de homogeneidad y especificidad.

2.2. Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación fueron alumnos de segundo de bachillerato de centros públicos y privados de la isla de Gran Canaria. Se eligieron al azar nueve centros y posteriormente de dividieron éstos en tres grupos, procurando que en cada grupo hubiese un centro público urbano, otro rural y un centro privado. Para experimentar la prueba se eligió de forma aleatoria uno de sus grupos de clase con el fin aplicar la correspondiente prueba oral a todos sus alumnos. Teniendo en cuenta que cada grupo tiene aproximadamente 30 alumnos la muestra estaría hipotéticamente compuesta por 270 sujetos. En cada centro se aplicó un solo modelo de prueba y la media de alumnos a los que se aplicó en cada centro fue de 27,1 lo que hizo un total de 244 alumnos. La razón por la que no se hicieron las tres pruebas al mismo grupo de alumnos está motivada por la limitación de tiempo disponible para realizar las entrevistas orales: solo una mañana en cada uno de los centros. No obstante, con las puntuaciones obtenidas, que no son objeto de análisis en el presente artículo, sí pudimos demostrar a través de la prueba de Levene, que no había diferencias de partida significativas entre los grupos.

2.3. Pruebas empleadas

Tras algunos estudios previos para garantizar la fiabilidad y poder de discriminación de las pruebas, se optó por diseñar tres pruebas diferentes (ver anexo) para así poder realizar posteriormente análisis de homogeneidad y especificidad. En las pruebas 1 y 2, hay solamente dos protagonistas: el aplicador que hace las preguntas y el alumno que la responde. La prueba 3, podemos decir que consta de dos partes fundamentales; en la primera, son dos los alumnos que se cruzan entre sí cinco preguntas cada uno. En la segunda parte, el aplicador les dirige cinco preguntas a ambos y éstos van contestando a todas las preguntas de manera individual.

La prueba 1 consistía en la presentación a los alumnos de una fotografía que se les entregaba en el momento de la entrevista y sobre las que se les pedía que contestaran verbalmente a cinco cuestiones relacionadas directamente con dicha foto (ítems 1-5), cinco indirectamente relacionadas con la misma (ítems 6-10) y cinco de tipo personal, aunque en el ámbito del tema de la foto (ítems 11-15). Evidentemente, no se procede inmediatamente a hacer preguntas hasta que el alumno haya visto la foto detenidamente y haya tenido el tiempo suficiente para asimilar la escena.

En el test 2 en lugar de una foto fija, se entrega al alumno una tira cómica que reproduce una historia sobre la que se centra la entrevista. La naturaleza de las cuestiones sigue el mismo patrón que en el Test 1, esto es cinco relacionadas con el cómic, cinco indirectamente relacionadas y cinco de tipo personal. Al igual que se procede con la prueba 1, una vez recibida la tira cómica, se da al alumno un tiempo prudente para que éste descifre la historia que se desarrolla en la misma. Al pie de la tira, se ofrece un glosario de términos esenciales o útiles para que los alumnos puedan contar su versión de la historia.

El desarrollo de la prueba 3 es el siguiente: unos minutos antes de la entrevista, el aplicador entrega a cada uno de los alumnos cinco preguntas redactadas en lengua materna que éstos formulan a su compañero empleando los conocimientos, el vocabulario y los recursos que conozcan y que consideren más apropiados. Evidentemente, no pueden usar la lengua materna. Aquí el aplicador puede ayudar en caso de que sea necesario. El compañero

responde y cuando termina las cinco preguntas le toca entonces formular las suyas a su compañero. Una vez terminadas estas 10 preguntas, es el aplicador quien dirige sus cinco preguntas a ambos alumnos.

Tabla 1. Alumnos por centro y tipo de prueba.

	Centros	Alumnos		Total
		Previstos	Aplicados	
Prueba 1 (Foto)	1	30	30	84
	2	30	30	
	3	30	24	
Prueba 2 (Cómic)	4	30	23	70
	5	30	21	
	6	30	26	
Prueba 3 (Diálogo en parejas)	7	30	30	90
	8	30	30	
	9	30	30	

2.4. Grabación y transcripción de las pruebas

El aplicador dispuso de una grabadora con la que poder almacenar el intercambio oral que posteriormente fue transcrito utilizando un dictáfono, para así asegurar la reproducción fiel y exacta del corpus oral. Para la mencionada transcripción se siguieron una serie de normas referidas a los datos que no queríamos fuesen computados a la hora de hacer el tratamiento informático. En dicho proceso se hizo uso de los doble corchetes [[-]] en los que se incluyó la información que no queremos que sea contabilizada. Nos referimos a los datos relativos al centro y al alumno [[centro: 1; alumno: 12]] y a las preguntas hechas por el aplicador [[A: What places are there in your area for teenagers to meet?]]. También hemos puesto entre dobles corchetes con tres cruces [[[+]]], las palabras o expresiones que no hemos podido entender y las palabras o expresiones en lengua materna [[plaza]].

Posteriormente, las muestras fueron procesadas en un programa informático que permitió trabajar con un corpus textual, previamente creado en un procesador de texto. Dicho programa recibe el nombre de *FreconWin* (*frecuencias y contextos*) y su autor es José L. Guerrero Martín (2001).

3. RESULTADOS

Son dos los aspectos que nos interesa analizar: la cantidad de uso de los diferentes conectores en cada una de las tareas y, especialmente, comprobar si los diferentes tipos de tareas tienen incidencia sobre los tipos de conectores utilizados.

El programa *FreconWin* generó una relación de todas las formas léxicas que aparecen en el documento, indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas. Este listado de formas léxicas nos permitió poder ver los conectores utilizados por el alumnado en cada una de las tareas planteadas. Para la recogida de datos hemos usado el listado completo de conectores que forman parte de la lengua inglesa y de dicho análisis pudimos ver que los conectores utilizados son los que presentamos en las siguientes tablas.

Tabla 2. Total de conectores usados y sus porcentajes.

Tarea	Total palabras	Total conectores	% conectores
1. Foto	13900	1136	8,2%
2. Cómic	15877	1412	8,9%
3. Diálogo	20245	1455	7,2%

De la anterior tabla el aspecto fundamental no es el número total de conectores, puesto que dicha cantidad se puede deber a la variable relacionada con la cantidad total de palabras en cada prueba. Lo realmente destacable es el porcentaje de conectores que el alumnado utiliza en cada situación. Vemos que la prueba basada en un cómic obtiene el porcentaje más elevado (8,9), lo que se justifica en el tipo de producción que se pedía: la narración de una pequeña historia a partir de viñetas.

En la siguiente tabla, presentamos los diferentes tipos de conectores utilizados y su presencia en cada una de las tareas.

Tabla 3. Relación de conectores utilizados por el alumnado.

		Tarea 1: Foto	Tarea 2: Cómic	Tarea 3: Diálogo
Copulativos	And	455	884	735
	not only ... but ...	0	1	0
	as well	0	2	0
Disyuntivos	Or	136	30	191
Condicionales	If	47	13	102
Concesivos	Although	0	1	0
Conclusivos	Therefore	1	0	0
	So	14	27	26
Continuativos	Then	17	25	8
	Moreover	1	0	0
Adversativos	But	85	72	152
	However	1	1	0
	on the other hand	2	1	1
	instead of	1	0	0
Causales	Because	357	350	228
	because of	3	1	0
Comparativos	As	7	1	11
	as ... as ...	1	0	1
Funcionales	in order to	7	3	0
	so that	1	0	0
TOTAL y porcentaje sobre el total de palabras		1136 (8,2%)	1412 (8,9%)	1455 (7,2%)

Consideramos que el aspecto más reseñable, es la relación de conectores que aparecen en los tres tipos de tareas. En concreto son sólo ocho los que hemos encontrado: *and, or, if, so, then, but, because* y *as*. Al ser estos los conectores utilizados en las tres partes del corpus, pudimos llevar a cabo un análisis estadístico de homogeneidad y otro de especificidad, para así poder comprobar si alguno de ellos se distribuía de manera homogénea a lo largo de todo el corpus y/o si alguno resultaba positivamente específico para alguna de las tres partes. Para hacer este análisis, creamos una categoría llamada *conectores* en el programa *FreconWin*. Como podemos ver en la figura 1, en la ventana superior izquierda aparece el listado completo de formas léxicas de nuestro corpus. A la derecha tenemos tres vistas con los datos sobre la categoría seleccionada. En la ventana central derecha, aparecen los tipos de conectores seleccionados del corpus. Al resaltar con el cursor cada una de ellos, la ventana inferior derecha muestra el número de apariciones para cada una de las partes en que hemos dividido el corpus (Foto, Cómic y Diálogo)

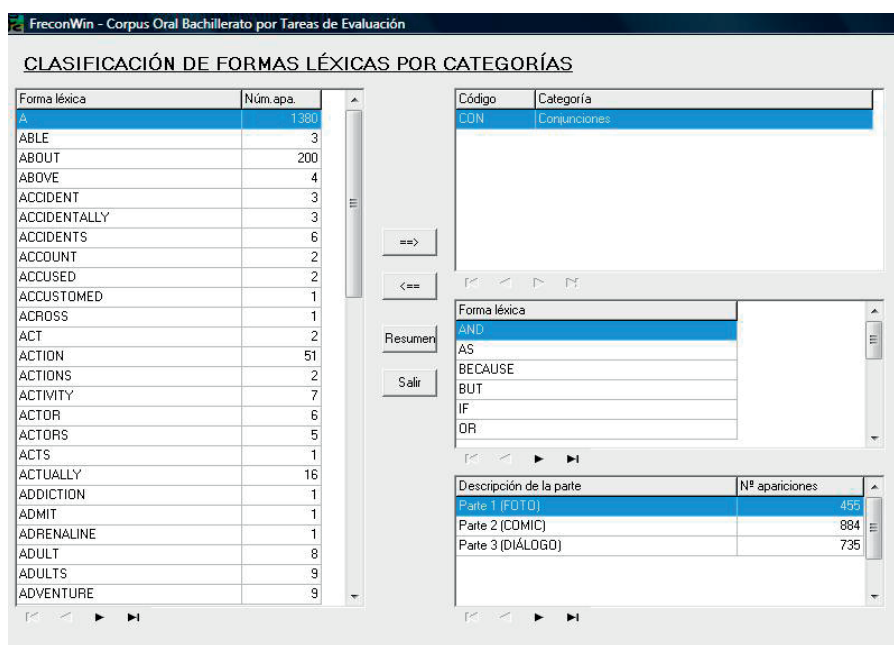


Figura 1. Clasificación por categorías.

Tras realizar esta clasificación, se llevaron a cabo los análisis estadísticos de homogeneidad y de especificidad. Mediante el estudio de homogeneidad se busca determinar, como ya apuntamos anteriormente, cuáles de los conectores se distribuyen de manera homogénea respecto a todas las partes del corpus. Previamente determinamos un nivel de significación (también denominado *valor alfa* en terminología estadística) de 0,05 pues es el considerado adecuado para este tipo de estudios. Para cada uno de los conectores estudiados, el programa nos muestra (ver Tabla 4) el valor obtenido por el método estadístico del contraste de homogeneidad mediante la aplicación del test de χ^2 (Chi-cuadrado) y se indica simultáneamente si es aplicable y en el caso de serlo si es homogéneo. Si el valor resultante es 0, quiere decir que la homogeneidad es perfecta y, a medida que este número se hace mayor, la homogeneidad empieza a ser cada vez menor hasta el límite en el que se pierde esta propiedad. Debemos recordar que en el análisis de homogeneidad, lógicamente, se tiene en cuenta los diferentes tamaños de la producción total de palabras.

Tabla 4. Test de Homogeneidad de Categorías.

Forma léxica	Valor homogeneidad	¿Aplicable?	¿Homogéneo?
AND	126,981	S	N
AS	7,764	S	N
BECAUSE	95,068	S	N
BUT	28,28	S	N
IF	67,783	S	N
OR	124,897	S	N
SO	1,849	S	S
THEN	9,583	S	N

Los resultados dados por el programa en el análisis de homogeneidad que podemos ver en la tabla nos indican que aunque el test puede ser aplicable para los ocho conectores seleccionados, en solo un caso se da una distribución homogénea. Ya en los datos absolutos presentados en la tabla 4, pudimos comprobar que el conector *so* se distribuía aparentemente de una manera uniforme en los tres tipos de tareas: 14 en la foto, 27 en el cómic y 26 en el diálogo. Aunque la cantidad total en el primer tipo de tarea es inferior a las otras dos, debemos recordar que también el total de conectores usados era sustancialmente inferior. Pero en definitiva es el análisis estadístico el que nos viene a confirmar lo que anteriormente era solo una apreciación.

En el caso del análisis de especificidad, determinaremos cuáles son las formas que destacan por su sobreutilización (especificidad positiva). En primer lugar, deberemos seleccionar un umbral de probabilidad y luego la opción que calcula dicha especificidad. Aunque los valores para calcular la especificidad también pueden variarse, en nuestro caso usamos de nuevo el valor 0,05 ya que lo consideramos acertado para este tipo de cálculos. Los resultados obtenidos los podemos ver en la tabla 5. Los números que aparecen a la derecha de cada conector indican el valor de especificidad y se expresan en notación científica. No obstante, para evitar confusión el programa *FreconWin* genera una pantalla en la que nos muestra las formas con especificidad positiva que hemos trasladado a la siguiente tabla.

Tabla 5. Test de Especificidad Positiva de Categorías.

Parte 1: entrevista individual con foto		Parte 2: entrevista individual con tira cómica		Parte 3: diálogo en parejas	
Conector	Notación científica	Conector	Notación científica	Conector	Notación Científica
Because	1,3061E-012	And	2,1976E-022	If	3,0938E-010
Or	1,2454E-003	Then	2,2256E+000	Or	6,2077E-010
				But	1,5713E-004
				As	4,7325E+000

Para entender el valor resultante debemos prestar atención al exponente (E). Este exponente indica el número de posiciones que hemos de desplazar la coma decimal a la izquierda si el número es negativo, o el número de posiciones que hemos de desplazarla a la derecha si el número es positivo. Así, por ejemplo, el valor de *or* para el primer tipo de tarea sería 0,0012454.

Como era evidente comprobamos que el conector que había mostrado un uso homogéneo (*so*), lógicamente no aparece dentro del listado de conectores específicos de un tipo de tarea. También se aprecia que los restantes siete conectores estudiados aparecen en esta tabla, dándose además la circunstancia de que uno de ellos (*or*) se repite para las tareas 1 y 3.

Para la entrevista individual con foto nos encontramos con dos conectores específicos: *because* y *or*. La explicación al uso de *because*, se justifica en que solo se utilizó en esta tarea una pregunta que requiera forzosamente el uso de dicho conector. Nos referimos a la pregunta 2 de dicha entrevista: *Why are they doing it in the street?*

La entrevista individual basada en un cómic incidía en solicitar al alumnado que narrase lo que veía en la tira cómica que se le presentó, de ahí el uso específicamente positivo de los conectores *and* y *then*, normalmente usados para la narración de un episodio.

Por último, podemos apreciar que la tarea en que se solicitaba al alumnado que llevaran a cabo un diálogo en el que ellos mismos debían hacer preguntas, es la que presenta el doble de conectores específicos (*if*, *or*, *but* y *as*). Aquí debemos recordar que el alumnado en esta tarea solo contestaba diez preguntas pues también debía formular cinco a su compañero; además debemos tener presente que a la hora de hacer preguntas el uso de conectores a estos niveles es prácticamente inexistente.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podemos empezar afirmando que uso de un tipo u otro de tarea sí tiene incidencia en la calidad de la producción oral del alumnado que hemos estudiado tal como apuntan estudios relacionados con la ansiedad en el aula (Arnaiz y Pérez-Luzardo, 2014). Esto parece poner en entredicho el tipo de test oral más usado en la actualidad (entrevista oral a partir de una foto) por presentar una producción inferior a la de los otros dos tipos de test.

Nuestro estudio se centraba en analizar la complejidad de la producción a través del uso de conectores. De los resultados se desprende que el tipo de tarea tiene incidencia en este aspecto concreto, siendo la tarea del cómic la que presenta mejores datos. Igualmente pudimos ver que los conectores utilizados a la hora de narrar una secuencia de acontecimientos (cómic) son diferentes a los usados para otro tipo de tarea.

Si además tenemos en cuenta que, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, debemos evaluar la destreza de interacción oral (conversar), pero también la de expresión oral (hablar), parece evidente que deberíamos optar por el test de diálogo en parejas y por el de entrevista individual a partir de una tira cómica. El primero es el único que facilita una tarea auténtica de interacción oral pues es el único en el que el alumnado tiene la opción de hacer preguntas y, a pesar de disponer de menos ítems para responder, comprobamos que se da una producción elevada de conectores. En cuanto al test de tira cómica, vemos que nos permite evaluar algo considerado fundamental dentro de la destreza de hablar; nos estamos refiriendo a la capacidad de producir pequeños monólogos.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. y Peñate, M. (2004). "El papel de la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE)". *Porta Linguarum*, 1, 37-59. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/articles-index.htm>
- Arnaiz, P., Peñate, M. y Bazo, P. (2010). "El efecto de la planificación en la expresión oral de alumnos de primaria". *Porta Linguarum*, 14, 181-195. <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/articles-index.htm>
- Arnaiz, P. y Pérez-Luzardo, J. (2014). "Anxiety in Spanish EFL university lessons: causes, responsibility attribution and coping". *Studia Anglica Posnaniensia*, 49/1, 57-76. <http://dx.doi.org/10.2478/stap-2014-0003>
- Brooks, L. (2009). "Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance". *Language Testing*, 26/3, 341-366. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532209104666>
- Davis, L. (2009). "The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment". *Language Testing*, 26/3, 367-396. <http://dx.doi.org/10.1177/0265532209104667>
- Együd, G. y Glover, P. (2001). "Oral testing in pairs – a secondary school perspective". *ELT Journal*, 55/1, 70-76. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/55.1.70>
- Elder, C., Iwashita, N. y McNamara, T. (2002). "Estimating the difficulty of oral proficiency tasks: what does the test-taker have to offer?" *Language Testing*, 19/4, 347-368. <http://dx.doi.org/10.1191/0265532202lt235oa>
- Ellis, R. (2009). "The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production". *Applied Linguistics*, 30/4, 474-509. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amp042>
- Fillmore, C. (1979). "On fluency", en C. Fillmore (ed). *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. Nueva York, Academic Press, 85-101. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-255950-1.50012-3>
- Foot, M. (1999). "Relaxing in pairs". *ELT Journal*, 53/1, 36-41. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/53.1.36>

- Guerrero Martín, J.L. (2001). FreconWin (frecuencias y contextos). Programa informático.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izumi, S. (2003). "Comprehension and production processes in second language learning: in search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis". *Applied Linguistics*, 24/2, 168-196. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.2.168>
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Londres: Longman.
- Norton, J. (2005). "The paired format in the Cambridge Speaking Test". *ELT Journal*, 59/4, 287-297. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/cci057>
- Ortega, L. (1999). "Planning and focus on form in L2 oral performance". *Studies in Second Language Acquisition*, 21/1, 108-48. <http://dx.doi.org/10.1017/s0272263199001047>
- Ross, S. y Berwick, R. (1992). "The Discourse of accommodation in oral proficiency interviews". *Studies in Second Language Acquisition*, 14/2, 159-176. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100010809>
- Saville, N. y Hargreaves, P. (1999). "Assessing speaking in the revised FCE". *ELT Journal*, 53/1, 42-51. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/53.1.42>
- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.
- Skehan, P. y Foster, P. (1999). "The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings". *Language Learning*, 49/1, 93-120. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9922.00071>
- Stoynof, S. (2012). "Looking backward and forward at classroom-based language assessment". *ELT Journal*, 66/4, 523-532. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccs041>
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S. Gass y C. G. Madden, (ed). *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, Newbury House, 235-256.
- Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning", en G. Cook y B. Seidlhofer, (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning". *Applied Linguistics*, 16/3, 371-391. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Taylor, L. (2001). "The paired speaking test format: recent Studies". *University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes*, 6, 15-17.
- Wagner-Gough, K. y Hatch, E. (1975). "The importance of input in second language acquisition studies". *Language Learning*, 25/2, 297-308. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00248.x>
- Young, R. y Milanovic, M. (1992). "Discourse variation in oral proficiency interviews". *Studies in Second Language Acquisition*, 14/4, 403-424. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100011207>

ANEXO 1

PRUEBA 1

Aplicador – 1 alumno (formato individual)

Recurso: foto (de un botellón) entregada antes de la entrevista

Preguntas directamente relacionadas con la foto.

1. What is this group of people doing?
2. Why are they doing it in the street?
3. What is each of them doing?
4. Do you think they are close friends? How do you know?
5. Which of the two titles A or B do you prefer? Why?
(A: 'Friends for ever', B: 'Night Street Party')

Preguntas indirectamente relacionadas con la foto.

6. What plans do you think they have made before the meeting?
7. What places are there in your area for teenagers to meet?
8. What problems does this drinking outside produce?
9. What would you do if you lived in one of these drinking places?
10. What alternatives would you suggest?

Preguntas personales en el ámbito de la foto.

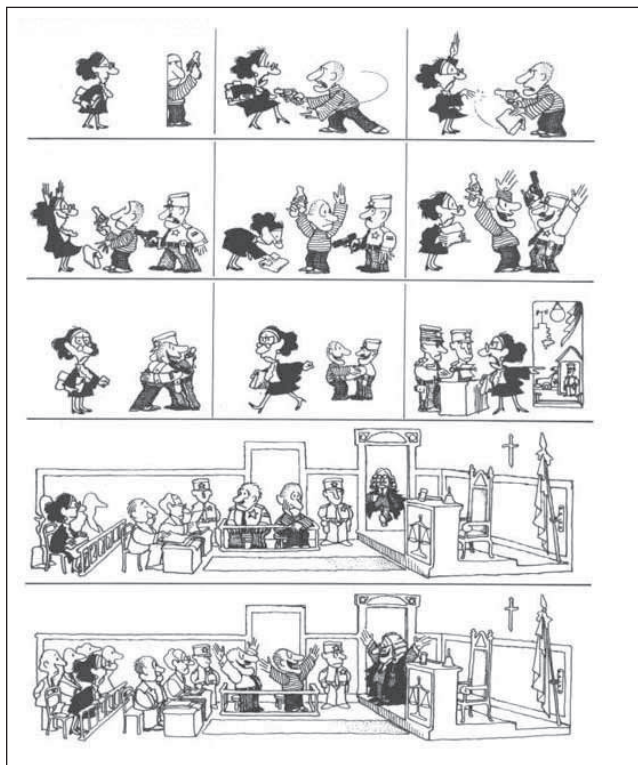
11. Where do you meet your friends at weekends?
12. What do you talk about during your meetings?
13. What do your parents think about the 'botellón'?
14. Would you prefer to go to a disco or a pub? Why?
15. Do you like dancing?
(No →) What do you do instead?
(Yes →) How many different dances do you know?

PRUEBA 2

Aplicador – 1 alumno (formato individual)

Recurso: tira cómica (El caco, el poli y el juez) entregada antes de la entrevista

The pickpocket, the policeman and the judge



Glossary: sala de juicios (courtroom), cárcel (jail), ser llevado a juicio (to be taken to court)

Preguntas directamente relacionadas con el comic.

1. Who are the main characters in the story?
2. What happens in strip one?
3. What happens in strip two?
4. What happens in strip three?
5. What happens in strips four and five?

Preguntas indirectamente relacionadas con el comic.

6. What lesson can you learn from the story? [About friendship, I mean]
(What does the story want to say?)
7. What did the lady expect when she sat in the court before the judge came in?
8. What did the lady think when she saw the judge greeting the other two?
9. What do you think will be the end of the story?
10. Can this story be true? Why?

Preguntas personales en el ámbito del comic.

11. Are comics only for children? Why?
12. What do you prefer, a comic or a book? Why?
13. In what ways is the story told in a book different from the story told in a film?
14. What is the best book you have read? Why?
15. What is the best film you have seen? Why?

PRUEBA 3

Aplicador - 2 alumnos (formato en parejas)

Alumno 1

Pregunta a tu compañero/a:

1. Con qué frecuencia suele ir de compras. (*How often do you go shopping?*)
2. Cuándo fue de compras por última vez y qué compró. (*When did you last go shopping? What did you buy?*)
3. Qué compraría si tuviera dinero para ello. (*What would you buy if you had plenty of money for it?*)
4. Cuáles son las cosas que suele comprar cuando va de compras y dónde. (*What things do you usually buy when you go shopping? Where?*)
5. Cómo disfruta / qué hace en su tiempo libre. (*What do you do in your free time? How do you enjoy your free time?*)

Alumno 2

Pregunta a tu compañero/a:

6. De qué trataba la última película que vio. (*What was the last film you saw about? The last film you saw, what was it about?*)
7. Que le gusta más, ver una película o leer un libro y por qué. (*What do you prefer, watching a film or reading a book? Why?*)
8. La descripción de su mejor amigo. [Cómo es su mejor amigo] (*Can you describe your best friend?*)
9. Qué deporte practica en verano y dónde. (*What sport do you practise in summertime? Where?*)
10. Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro. (*What kind of job would you like to have in the future?*)

Preguntas del aplicador a ambos alumnos.

11. *Do you pay much attention to fashion and your look?*
12. *What do your parents or friends tell you about your style?*
13. *Do you usually go to the cinema? What kind of films are you interested in?*
14. *Which film have you enjoyed the most lately?*
15. *Where do you normally go at weekends? What do you usually do there?*