

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA



**LA EVALUACIÓN DE LA
COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN
LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS
DE UNA PRUEBA ADAPTATIVA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Beatriz Martín Marchante

Dirigida por:

Dra. M^a Luisa Carrió Pastor

Dra. Frances Watts Hooge

Septiembre, 2015

A mi madre
In memoriam

AGRADECIMIENTOS

Con las siguientes líneas quisiera agradecer la generosidad intelectual y humana de mis directoras, la Dra. Frances Watts y la Dra. M^a Luisa Carrió. Ellas me han acompañado y guiado durante los cuatro años que esta tesis ha necesitado para llegar a su fin. Durante este tiempo mi afecto y gratitud hacía ellas se ha reforzado por haber sido exigentes y a la vez comprensivas y pacientes conmigo cuando las circunstancias no me acompañaban. Mi agradecimiento por haberme escuchado y confiado en mí.

Quiero agradecer a mis compañeras y compañeros del Departamento de Lingüística Aplicada su apoyo porque todos, de una manera u otra, me han ayudado en mi trabajo facilitándome las cosas con cada grupo y asignatura nueva.

También a mis colegas del Grup d'Investigació en Ensenyament de Llengües (GIEL), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de València, por animarme continuamente y transmitirme optimismo en cada reunión. En especial a las Dras. Carmen Rodríguez, M^a José García Folgado y Paulina Ribera por contar conmigo.

A la Dra. Pilar Utrillas y al Dr. Rafael García Ros por su amistad, sus sabios consejos y sus horas de dedicación.

A la Dra. Beatriz Gallardo Pauls del Dpto. de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación, por su amabilidad al recibirme y ayudarme a resolver dudas. Una parte importante de esta tesis se ha inspirado y desarrollado partiendo de sus investigaciones.

He tenido la suerte de poder contar con mi compañera la profesora Teodora Selistean, a quien agradezco su colaboración en las sesiones de revisión con cuestionarios. Y por supuesto quiero agradecer a todos mis alumnos de

la asignatura *Llengua estrangera per a Mestres: anglés*, su generosa participación en esta investigación.

Gracias también a Alícia, por haber sido mi “alter ego” estos dos últimos años escuchando y compartiendo penas y alegrías.

Finalmente y de manera muy especial quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia. Guillem, Laura y Carolina, gracias por estar siempre conmigo, y por todo lo que no puedo expresar en estas líneas pero que vosotros ya sabéis.

RESUMEN

La mayoría de pruebas estandarizadas de inglés como segunda lengua (ISL) y /o lengua extranjera (ILE) son pruebas de alto impacto, y un número cada vez mayor de éstas ofrece dos versiones: una tradicional en papel, y otra informatizada. Algunos cuerpos examinadores implementan además pruebas adaptativas.

El avance tecnológico de estas pruebas estandarizadas, por lo general comerciales, es evidente y beneficioso *a priori*. Sin embargo, algunos aspectos importantes del currículo como la competencia pragmática no suelen ser medidos por este tipo de pruebas. Las únicas pruebas informatizadas que incluyen ítems que miden ésta competencia en sus pruebas escritas son el *Next generation TOEFL® iBT test*, y el *Oxford Online Placement Test (OOPT)*.

En la presente tesis se pretende en primer lugar, comprobar si el OOP, utilizado para certificar niveles de ILE/ISL, es un indicador válido de las habilidades de interés tales como la competencia pragmlingüística, así como también evidenciar si esta habilidad es medida apropiadamente para el uso que se pretende. Por otra parte, se profundiza en las causas por las que un grupo de 44 estudiantes que cursan la asignatura de Lengua Inglesa para Maestros de primer curso en la Facultat de Magisteri (Universitat de València) yerran las preguntas del OOPT que evalúan específicamente su competencia pragmlingüística.

A diferencia de estudios anteriores, el interés de la presente tesis estriba en que en ella se investiga desde una perspectiva cognitiva y metalingüística, no solo qué tipo de factores de método pueden influir en la producción de errores de los examinados, sino también, qué factores individuales intervienen según su propia percepción. Para tal fin se diseñó y administró a

los examinandos un cuestionario retrospectivo. Se implementaron varios análisis cuantitativos (correlacional, de regresión múltiple y de correspondencia) para analizar la validez concurrente de la prueba, el peso en la evaluación de la parte de pragmática y los motivos de error respectivamente. Por otra parte, se realizó un análisis descriptivo de las preguntas de pragmática para comprobar la validez de contenido de la parte de pragmática del OOPT.

Los resultados obtenidos señalan claramente cuáles son las habilidades que requieren mayor atención por parte tanto de los profesores como de los diseñadores de este tipo de pruebas. El análisis indica que el bloque de pragmática es, junto con el de comprensión oral, el que mayor número de errores cometidos por los examinandos ostenta. Por otra parte, el motivo fundamental destacado por los examinandos como causa de error es el desconocimiento de ciertas unidades léxicas contenidas en los ítems de pragmática.

Finalmente en esta tesis se presentan propuestas en consonancia con los resultados obtenidos que pueden redundar en una mejora de la calidad de las pruebas de lengua adaptativas y en la superación de algunas limitaciones actuales en la enseñanza de la competencia pragmalingüística en ILE/ISL en contextos académicos formales.

RESUM

La majoria de proves estandarditzades d'anglès com a segona llengua (AL2) i / o llengua estrangera (ALE) són proves d'alt impacte, i un nombre cada vegada major d'aquestes ofereix dues versions: una tradicional en paper, i una altra informatitzada. Alguns cossos examinadors implementen a més proves adaptatives.

L'avanç tecnològic d'aquestes proves estandarditzades, en general comercials, és evident i beneficiós a priori. No obstant això, alguns aspectes importants del currículum com la competència pragmàtica no solen ser mesurats per aquest tipus de proves. Les úniques proves informatitzades que inclouen ítems que mesuren aquesta competència en les seves proves escrites són el Next generation TOEFL® iBT test, i l'Oxford Online Placement Test (OOPT).

En la present tesi es pretén en primer lloc, comprovar si el OOP, utilitzat per certificar nivells de ALE / AL2, és un indicador vàlid de les habilitats d'interès com ara la competència pragmalingüística, així com també evidenciar si aquesta habilitat es mesura apropiadament per a l'ús que es pretén. D'altra banda, s'aprofundeix en les causes per les quals un grup de 44 estudiants que cursen l'assignatura de Llengua Anglesa per a Mestres de primer curs a la Facultat de Magisteri (Universitat de València) erren les preguntes del OOPT que avaluen específicament la seva competència pragmalingüística.

A diferència d'estudis anteriors, l'interès de la present tesi rau en el fet que en ella s'investiga des d'una perspectiva cognitiva i metalingüística, no només quin tipus de factors de mètode poden influir en la producció d'errors dels examinands, sinó també, quins factors individuals intervenen segons la seva pròpia percepció. Per a tal fi es va dissenyar i va administrar als examinands un qüestionari retrospectiu. Es van implementar diverses

anàlisis quantitius (correlacional, de regressió múltiple i de correspondència) per analitzar la validesa concurrent de la prova, el pes en l'avaluació de la part de pragmàtica i els motius d'error respectivament. D'altra banda es va realitzar una anàlisi descriptiva de les preguntes de pragmàtica per comprovar la validesa de contingut de la part de pragmàtica del OOPT.

Els resultats obtinguts assenyalen clarament quines són les habilitats que requereixen més atenció per part tant dels professors com dels dissenyadors d'aquest tipus de proves. L'anàlisi indica que el bloc de pragmàtica és, juntament amb el de comprensió oral, el que major nombre d'errors comesos pels examinands ostenta. D'altra banda, el motiu fonamental destacat pels examinands com a causa d'error és el desconeixement de certes unitats lèxiques que contenen els ítems de pragmàtica.

Finalment en aquesta tesi es presenten propostes d'acord amb els resultats obtinguts que poden redundar en una millora de la qualitat de les proves de llengua adaptatives i en la superació d'algunes limitacions actuals en l'ensenyament de la competència pragmalingüística en ALE / AL2 en contextos acadèmics formals.

ABSTRACT

Most standardized tests of English as a second language (ESL) and / or Foreign Language (EFL) are high stake tests, and a growing number of these offers two versions: a traditional pen & paper, and a computerized one. Some examining bodies also implement adaptive tests. The technological advance of these standardized tests, usually commercial, it is clear and beneficial at first sight. However, some important aspects of the curriculum such as pragmatic competence are not usually measured by such tests. The only computerized tests that include items that measure this competence in their written tests are the Next generation TOEFL iBT test, and the Oxford Online Placement Test (OOPT).

This thesis aims to check if the OOPT, which is used to certify levels of EFL, is a valid indicator of the skills of interest such as pragmalinguistic competence and also to show whether this ability is appropriately measured for the intended use. Moreover, it delves into the reasons why a group of 44 students taking a first year course at the Facultat de Magisteri (University of Valencia) miss questions in the OOPT that specifically assess their pragmalinguistic competence.

Unlike previous studies, the interest of this thesis resides in the fact it analyzes not only what kind of test method facets influence these students production of errors, but also the personal characteristics involved in their error production. All of that, from a cognitive and meta-linguistic perspective, according to the students own perception. For this purpose, a retrospective questionnaire was designed and administered to the group. Several quantitative analyses (correlation, multiple regression and correspondence) were implemented to analyze the concurrent validity of the test, the weight of pragmatic ability in the assessment, and the reasons for errors, in that order.

Moreover, a descriptive analysis of pragmatic items was conducted to check the content validity of the pragmatics part of the OOPT. The results clearly indicate which skills require greater attention from both, teachers and designers of this type of tests. The analysis indicates that the pragmatic block, along with the listening one, holds the highest number of errors made by examinees. Furthermore, the main reason highlighted by them as source of errors is the lack of certain lexical units contained in the pragmatics items.

Finally, some proposals consistent with the results are presented in order to help improve the quality of adaptative language testing. Also some ideas are suggested to overcome current limitations in the teaching of pragmalinguistic competence in EFL formal academic contexts.

ÍNDICE	Pag
AGRADECIMIENTOS	v
RESUMEN.....	vii
RESUM.....	ix
ABSTRACT	xi
ABREVIACIONES	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS Pag.....	xix
ÍNDICE DE TABLAS.....	xxiii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. LA PRAGMÁTICA	11
2.1. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1.1. Antecedentes.....	14
2.1.2. La teoría de los actos de habla.....	17
2.1.3. La teoría de la relevancia y el proceso inferencial.....	22
2.1.4. El significado implícito	25
2.1.5. Carácter interdisciplinar de la pragmática	33
2.1.5.1. La sociolingüística	34
2.1.5.2. Lingüística clínica	37
2.1.5.3. La Semántica.....	43
2.1.5.4. La pragmática léxica y la terminología	49
2.2. LA PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	53
2.2.1. La pragmática en el aula de inglés como segunda lengua (ISL).....	55
2.2.2. La competencia pragmática en el MCERL	64
3. LA EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS.....	75
3.1. MARCO TEÓRICO.....	75
3.1.1. La habilidad en lengua.....	77
3.1.2. La validez.....	81
3.1.2.1. Antecedentes.....	81

3.1.2.2. Definición	83
3.1.3.3. El análisis estadístico de los ítems	88
3.2. LA EVALUACIÓN SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCERL)	95
3.3. LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE LENGUA	105
3.3.1. Tipos de pruebas de lengua	107
3.3.2. Las pruebas de ISL/ILE estandarizadas comerciales a gran escala	115
3.3.3. Las pruebas adaptativas	138
3.3.3.1. El banco de ítems	142
4. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA L2/LE	145
5. MATERIALES Y MÉTODO	163
5.1. SUJETOS	163
5.2. MATERIALES	164
5.2.1. Oxford Quick Placement Test	165
5.2.2. Oxford Online Placement Test	167
5.2.3. Diario de profesor	174
5.2.4. Cuestionario de valoración	174
5.2. ANÁLISIS DE DATOS	176
5.4. PROCEDIMIENTO	177
5.4.1. Análisis cuantitativo	183
5.4.1.1. Análisis de validez concurrente	184
5.4.1.2. Análisis de la calidad de la prueba	185
5.4.1.3. Análisis de los motivos de error en las preguntas de pragmática	187
5.4.2. Análisis cualitativo	188
6. RESULTADOS	193
6.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO	193
6.1.1. Análisis de validez concurrente	194
6.1.2. Análisis descriptivo de errores	201

6.1.3. Análisis de los motivos de error en las preguntas de pragmática.....	216
6.1.3.1. Análisis de correspondencias.....	223
6.2. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	227
7. CONCLUSIONES.....	237
8. REFERENCIAS.....	257
9. ANEXOS.....	283
ANEXO 1. MUESTRAS DE PREGUNTAS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	283
ANEXO 2. MUESTRAS DE PREGUNTAS DE LA PRUEBA OXFORD ONLINE PLACEMENT TEST.....	305
ANEXO 3. CUESTIONARIO RETROSPECTIVO. MOTIVOS DE ERROR.....	309
ANEXO 4. RESULTADOS DE RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS.....	437
ANEXO 5. DATOS OOPT MATRIZ DE PUNTUACIONES Y ERRORES.....	439
ANEXO 6. ETIQUETADO DE LAS PREGUNTAS 12, 14, 15,17	441
ANEXO 7. MATRIZ PREGUNTAS 12, 14, 15, 17	478
ANEXO 8. RESULTADOS OOPT Y OQPT.....	482

ABREVIACIONES

CAT	Computer adaptative test
CEF	Common European Framework
CP	Competencia pragmática
DCTs	Discourse completion test
EAP	English for Academic Purposes
ECPL	Evaluación del conocimiento pragma-lingüístico
ELTS	English Language Testing Service
ESL	English as a Second Language
ESOL	English for speakers of other languages
EST	(Scientific and technical English)
FSI	Foreign Service Institute)
ILE	Inglés como Lengua Extranjera
AHI	Acto de habla indirecto
ILP	Interlanguage Pragmatics
ILR	Interagency Language Round table
ILTA	International Language and Testing association)
ISL	Inglés como segunda lengua.
ITL	Inferencia trópica lexicalizada
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LT	Language Testing o pruebas de lengua
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MFRM	Multy Facets Rasch Measurement
NNSs	Estudiantes no nativos
NSs.	Estudiantes nativos
OOPT	Oxford Online Placement Test
OQPT	Oxford Quick Placement Test
OUP	Oxford University Press
P&P	Pen and Paper (prueba)
PLFE .	Pruebas de lenguas para fines específicos
PIL	Pragmática de la Interlengua
SLA	Second Language Acquisition
TAI	Test Adaptativo Informatizado
TCT	Teoría Clásica de los Tests
IRT	Item Response Theory

ÍNDICE DE FIGURAS

Pag

Figura 1. Modos de significar: Pragmática y gramática.	29
Figura 2. Diferencias entre la estilística, la sociolingüística y la pragmática..	36
Figura 3. Las competencias comunicativas en el MCERL.	66
Figura 4. Enfoques en la definición de constructo en las pruebas de desde 1960.	87
Figura 5. El triángulo del currículo.....	95
Figura 6. Muestra de pregunta de elección múltiple del OQPT.	165
Figura 7. Muestra de pregunta de cumplimentación del OQPT.	166
Figura 8. Muestra de pregunta sobre gramática.del OOPT.	169
Figura 9. Significado literal A1. (OOPT).	169
Figura 10. Muestra significado intencional A1. (OOPT).	170
Figura 11. Muestra de significado implícito A1 (OOPT).	170
Figura 12. Muestra de pregunta tipo <i>cloze</i> (OOPT).	171
Figura 13. Presentación de resultados de la prueba de nivel OOPT.	172
Figura 14. Descriptor B1 del <i>markbook</i> del OOPT.	173
Figura 15. Procedimiento.	179
Figura 16. Resumen individual de resultados del OOPT.	181
Figura 17. Ejemplo de pregunta con respuesta incorrecta.....	182
Figura 18. Porcentaje de niveles obtenidos en el OOPT y en el OQPT.	194
Figura 19. Dispersión de la puntuación.....	197
Figura 20. Porcentaje de niveles obtenidos en el OOPT y en el OQPT.	199
Figura 21. Bloque de gramática. Porcentaje de aciertos y errores.	203
Figura 22. Bloque de pragmática. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.....	204
Figura 23. Bloque de preguntas de cumplimentación. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.	205

Figura 24. Bloque de comprensión oral. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.	206
Figura 25. Distribución del número de errores por bloque.	207
Figura 26. Distribución muestral del parámetro ‘porcentaje de errores’.....	209
Figura 27. Distribución de la puntuación.	211
Figura 28. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 11.	217
Figura 29. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 12.	218
Figura 30. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 13.	218
Figura 32. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 15.	219
Figura 33. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 16.	220
Figura 34. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 17.	220
Figura 35. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 18.	221
Figura 36. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 19.	221
Figura 37. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 20.	222
Figura 38. Fuentes de error por pregunta.....	223
Figura 39 Asociaciones entre las categorías de las variables.....	225
Figura 41. Muestra de AHI.....	232
Figura 42. Muestra de AHI.....	232
Figura 43. Muestra de AHI.....	233
Figura 44. Muestra de ITL.	233
Figura 45. Muestra de ITL.	234
Figura 46. Muestra de ITL.	234

Figura 47. Muestra de implicatura anómala.	235
Figura 48. Muestra de implicatura anómala.	235
Figura 49. Muestra de implicatura anómala.	236
Figura 50. Marco de trabajo para el diseño de ítems de pragmática en las pruebas de segunda lengua o lengua extranjera.	254

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las cinco funciones generales de los actos de habla.	21
Tabla 2. Categorías y principios pragmáticos.	30
Tabla 3. Criterio de violación de las máximas utilizado como directrices destacadas.	32
Tabla 4. Resumen del PREP, protocolo rápido de evaluación pragmática.	39
Tabla 5. El desarrollo de la pragmática lingüística en niños: resumen de algunos estudio de investigación con edades aproximadas.	41
Tabla 6. Estudios que examinan el efecto de la instrucción de la pragmática desde 1981 a 1997.	56
Tabla 7. Estudios intervencionistas sobre el efecto de la instrucción de la pragmática.	57
Tabla 8. Competencia lingüística general Nivel B1.	67
Tabla 9. Corrección gramatical. Nivel B1.	68
Tabla 10. Adecuación sociolingüística. Nivel B1.	68
Tabla 11. Competencia pragmática. Discurso: flexibilidad. Nivel B.	70
Tabla 12. Competencia pragmática. Discurso: turnos de palabras. Nivel B1.	70
Tabla 13. Competencia pragmática. Discurso: coherencia y cohesión. Nivel B1.	70
Tabla 14. Competencia funcional. Fluidez oral. Nivel B1.	71
Tabla 15. Competencia funcional. Precisión. Nivel B1.	71
Tabla 16. <i>Areas of language knowledge</i>	80
Tabla 17. Tipos de evaluación según el MCERL.	98
Tabla 18. Categorías de test contrastadas.	108
Tabla 19. Tipos de evaluación.	111

Tabla 20. Tipos de pruebas en relación al proceso de enseñanza- aprendizaje.....	111
Tabla 21. Comparación de los niveles del MCERL con las puntuaciones de varios exámenes de inglés.....	118
Tabla 22. Desarrollo de las pruebas de pragmática de la interlingua.....	152
Tabla 22 (continuación). Desarrollo de las pruebas de pragmática de la interlingua.....	153
Tabla 23. Componentes de la habilidad pragmática en L2.....	157
Tabla 24. Correspondencia entre puntuación del OQPT y los niveles ALTE y CEF.....	167
Tabla 25. Niveles y puntuaciones en el OOPT.....	172
Tabla 26. Distribución de las distintas acciones en el transcurso de dos años.....	180
Tabla 27. Plantilla utilizada para el registro de respuestas incorrectas correspondientes a los AH, implicaturas e ITL.....	192
Tabla 28. Concordancia entre OOPT y OQET (grupo A).....	195
Tabla 29. Clasificación según valores del índice de Kappa.....	196
Tabla 30. Reproducibilidad inter-prueba: índice de Kappa ponderado de concordancia e intervalo de confianza al 95% para la muestra total.....	196
Tabla 31. Concordancia entre OOPT y OQPT (grupo B).....	200
Tabla 32. Reproducibilidad inter-prueba: Índice de Kappa ponderado de concordancia e intervalo de confianza al 95% para la muestra total.....	201
Tabla 33. Bloque de gramática. Porcentaje de aciertos y errores.....	202
Tabla 34. Bloque de pragmática. Porcentaje de aciertos y errores.....	203
Tabla 35. Bloque de preguntas de cumplimentación. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas.....	204
Tabla 36. Bloque de comprensión oral. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas.....	205
Tabla 37. Distribución de errores por bloque y total.....	206

Tabla 38. Porcentaje de respuestas erradas y correctas por sección y total.....	208
Tabla 39. Valor promedio de la puntuación.....	210
Tabla 40. Matriz de correlaciones.	212
Tabla 41. Coeficientes del modelo de regresión.	213
Tabla 42. Secciones de la prueba que quedan excluidas según el modelo sea 1 o 2.....	215
Tabla 43. Coeficientes de las cuatro secciones.	216
Tabla 44. Porcentaje de motivos de error en las preguntas del bloque. Base: sujetos que han errado cada pregunta.	222
Tabla 45. Porcentaje de motivos de error en las preguntas del bloque, excluyendo 'otros'. Base: sujetos que han errado cada pregunta por motivos definidos.	224
Tabla 46. Dimensiones y variabilidad.....	225
Tabla 47. Distribución de las respuestas para las preguntas 12, 14, 15 y 17.	229
Tabla 48. Distribución de respuestas para las cuatro preguntas recodificadas.	230

1. INTRODUCCIÓN

En el primer tratado publicado sobre educación recogido en la *República* (390-385 a. C.), Platón, (citado por Fulcher, 2014) argumentaba que las pruebas eran una manera de asegurar que solo los más capaces de la clase de “los guardianes” pudiesen llegar a ser los líderes. Consideraba asimismo, que las pruebas en toda su variedad eran esenciales para la humanidad. Así pues, la evaluación ha sido siempre parte indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha sido y sigue siendo considerada un medio eficaz para mejorarlo ya que permite tomar decisiones que afectan a dicho proceso. Por esta razón todas las metodologías de enseñanza además de presentar sus objetivos, contenidos, y propuestas para la puesta en práctica del método que ofrecen, incluyen consideraciones relativas a la evaluación. El método comunicativo, por ejemplo, originó cambios en los enfoques que se estaban aplicando para la evaluación de la competencia lingüística en las primeras décadas del S.XX. Prueba de ello es el cambio que se produjo al pasar de una evaluación a base de puntos discretos (enfoque analítico) a un modelo de evaluación integrador. (Carroll, 1961). Esto fue debido a que dentro del enfoque comunicativo, la lengua se entiende como un instrumento de comunicación y se potencia, fundamentalmente, el uso de la misma. Por ello es primordial investigar cómo evaluar ese uso, es decir cómo evaluar la competencia pragmática. En los actuales enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas los procedimientos de evaluación se complican, ya que no solo se pretende evaluar los conocimientos sobre la realidad formal de la lengua, sino también la capacidad para interactuar y para utilizar el lenguaje en situaciones reales, lo que Oller (1979) denomina *interactional ability* centrándose en la *Pragmatic expectancy grammar*. Se intenta por tanto reconstruir un contexto comunicativo en cualquier prueba de lengua. En las últimas décadas, una de las mayores preocupaciones en el campo de

investigación sobre la evaluación ha sido, como apunta Carroll (1961), la de capturar o recrear en las pruebas la esencia del uso de la lengua, de manera que éstas resulten auténticas e integrativas, de la misma manera que lo son los materiales didácticos que se utilizan en las aulas. Se pretende prestar atención no tanto a las estructuras específicas de la lengua como a su efecto comunicativo y a su aspecto pragmático y se intenta desarrollar pruebas de lengua que reflejen la realidad y que midan la habilidad para usar el lenguaje para propósitos de la vida real. A parte de la inquietud por la autenticidad de las pruebas, en la base de las actuales investigaciones, subyace la preocupación concerniente a la definición de habilidades lingüísticas y cómo medirlas. Para la interpretación y uso de las medidas de las habilidades de la lengua son esenciales las cualidades de validez del constructo, fiabilidad, interactividad, impacto y viabilidad. La suma de estas cualidades equivale a lo que se denomina “utilidad de la prueba”, concepto desarrollado por Messik, Bachman y Palmer alrededor de 1990 que constituyó un marco conceptual y un enfoque renovado en la evaluación de pruebas de lengua. Además han de tenerse en cuenta tres elementos: qué queremos evaluar, qué procedimientos utilizamos y qué escala utilizaremos para conceder un valor a lo observado.

Si bien, en el contexto de las lenguas extranjeras, la naturaleza del constructo, la competencia lingüística, es sumamente compleja y este hecho dificulta la consecución de pruebas que midan con fiabilidad los resultados. Por ejemplo si al examinando se le pide que conteste lo que quiere decir un personaje determinado en un diálogo escrito, ¿qué se pretende medir, la comprensión lectora, su competencia léxica, su capacidad para inferir u observar, o como indica Watts (1997:5) “[...] su conocimiento del tema o su competencia global o concreta en la lengua extranjera”?

Estas preguntas dan lugar a que los dos grandes focos que primordialmente acaparan la atención en el campo de investigación de las pruebas de lengua sean por una parte la validación del constructo, y por otra los factores que

influyen en los resultados de las pruebas de lengua. (Kunnan, 1995). Según Campbell and Fisk (1959, citado por Bachman, 1990), las principales cualidades de un test son: la validez o acuerdo entre las diferentes medidas del mismo rasgo, y la fiabilidad o acuerdo entre dos tentativas de medición del mismo rasgo a través de métodos máximamente similares.

A todo lo anteriormente señalado hay que añadir que aunque en la mayoría de los casos, la evaluación pedagógica aspira a medir el progreso del aprendizaje, cada vez más, se utiliza con el objetivo de acreditar un determinado nivel de conocimiento y/o competencia lingüística, fenómeno que origina otra serie de preocupaciones como la que describimos a continuación. En el contexto académico y de los cambios perpetrados dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) los nuevos planes de estudio exigen conocimientos mínimos de una lengua extranjera. La orden de Educación, Ciencia e Innovación 3857/2007, dice lo siguiente:

Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según el nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (BOE, 2007:53747- 53750).

En relación con esta exigencia, en la Facultad de Magisterio de la Universitat de València se ofrece la posibilidad a los alumnos de poder certificar su nivel de inglés a través de una prueba externa, Oxford Online Placement Test (OOPT), para garantizar transparencia y facilitar la homologación y el reconocimiento por parte de otras instituciones.

Pero es sabido que actualmente las pruebas de lenguas estandarizadas y de alto impacto son percibidas con frecuencia más como amenaza, que como oportunidad de aprendizaje y de mejora. Para una parte de la comunidad educativa los efectos negativos inesperados de usos de alto impacto y de la rendición de cuentas, son a menudo más importantes que los efectos positivos que se pretenden (Linn, 2000; Shepard, 2006; Martínez, 2008).

Desde hace unos años he podido observar que esta opinión es compartida por muchos de los estudiantes de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València y precisamente fue uno de los motivos que impulsaron el presente estudio.

El reto inicial y la hipótesis de partida surgieron a raíz de los comentarios realizados por los estudiantes acerca de la prueba OOPT. Durante las sesiones dedicadas a evaluación con información de retorno, sus apreciaciones con respecto a la prueba de papel y lápiz, *Oxford Quick Placement Test* (OQPT), eran de conformidad, pero por el contrario no parecían estar conformes con los resultados ni con las características de la prueba OOPT. Se observó que los examinandos tenían mayor dificultad para contestar unas preguntas que otras y que su mayor problema estribaba en la comprensión de las frases, diálogos y fragmentos de distinta extensión tanto escritos como orales. El hecho de que prefirieran la prueba de papel y lápiz a la informatizada llamó la atención de algunos-as profesores-as ya que los examinandos se habían mostrado muy motivados durante el curso por el uso de TICs en el aula. La falta de familiarización con el método de la prueba no parecía, en principio, un factor que pudiera afectar los resultados ya que todos los alumnos estaban familiarizados con la prueba, con la sala donde se realizó, y con los medios utilizados (ordenador y auriculares). Este hecho planteó la hipótesis de que los factores que pudieran provocar su descontento fueran de otra índole, que correspondieran al método utilizado, a las características personales o bien a ambos.

Como consecuencia nuestra hipótesis de partida fue que los errores se debían a factores individuales, o a carencias en la habilidad lingüística como por ejemplo el conocimiento de las reglas gramaticales. Por otra parte no descartábamos que se debiera a un problema de validez. La voluntad de discernirlo fue el motor que impulsó esta investigación.

Otro de los motivos que impulsaron el presente estudio fue dilucidar qué tipo de carencias, en su conocimiento de la lengua, da lugar a la producción de errores en la comprensión e interpretación las diferentes categorías pragmáticas incluidas en los ítems de la prueba que en este trabajo analizamos.

Junto a esta voluntad subyacía la preocupación por el hecho de que además, algunos aspectos importantes del currículo, como la competencia pragmática, se están desatendiendo al no ser medidos (o no hacerlo de manera acertada) por las pruebas estandarizadas en general.

En cuanto a la investigación sobre pragmática de la interlengua, y sobre su evaluación, la mayoría de la investigación hasta ahora ha sido realizada partiendo de una insuficiente representación del constructo, (Purpura, 2004) dentro de la teoría tradicional de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969, 1975) y de la teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987) con la excepción de los *tests* de Walters (2004, 2007) y los de Roever (2005, 2006). Por otra parte, se han realizado estudios para la detección, clasificación de errores en la interlengua desde una perspectiva pragmática (Kasper, 2010; Rose and Kasper, 2001; Bardovi-Harlig, 1996, 2013) algunos de ellos a través de corpus de producción escrita (Carrió y Mestre, 2013; Mestre y Carrió, 2012, 2013).

Sin embargo, no tenemos constancia de estudios que se centren en analizar los motivos de error en la comprensión y/o, interpretación de categorías pragmáticas desde el punto de vista de los propios estudiantes, y desde una perspectiva metalingüística. Tampoco hemos encontrado estudios que describan qué componentes de su competencia en lengua extranjera (LE) señalan los examinandos como deficientes y por tanto causantes de los errores pragmáticos cometidos.

Por todas estas razones, nuestro objetivo principal no es clasificar los errores cometidos por los alumnos, sino indagar sobre las causas que los

originan, según su propia percepción. En este sentido, el estudio que aquí presentamos se alinea con la perspectiva de base cognitiva, ya que investiga los factores individuales que influyen en el desarrollo de la competencia pragmática. Este trabajo es contribuir a la demarcación de aspectos concretos que necesitan mejorarse para que los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas puedan conseguir que los alumnos avancen en la consecución de mayor fluidez y dominio de la L2.

Con estos objetivos en mente, nuestro fin es analizar la comprensión y la interpretación del lenguaje en uso en un contexto determinado, el de la evaluación y las pruebas de lengua, por parte de sus usuarios (estudiantes y examinandos).

A partir del contexto trazado y desde la verificación de que este aspecto no ha recibido, hasta la fecha, suficiente atención en la investigación previa, el objetivo fundamental de esta tesis es avanzar en la visión de la evaluación y de las pruebas de lengua como parte integral del proceso de enseñanza, conseguir un conocimiento más profundo de este ámbito, sus implicaciones y consecuencias y contribuir a la mejora del mismo.

Los objetivos específicos son:

- Comprobar la validez concurrente de la prueba OOPT.
- Comprobar la calidad de la prueba.
- Señalar las partes de la prueba que más contribuyen a la configuración de la puntuación final y comprobar si la parte de pragmática es una de ellas.
- Identificar las preguntas de pragmática en las que se comenten mayor número de errores y determinar los motivos por los que los alumnos los comenten según su propia percepción.

- Comprobar la validez de constructo y de contenido de las preguntas de pragmática del OOPT, es decir, averiguar si se está evaluando lo que se quiere evaluar y si se incluye una muestra suficiente y representativa de los rasgos objeto de medición.

La presente tesis se aborda desde una doble perspectiva que se articula en dos partes: la primera en la que se desarrolla el marco teórico a través de los capítulos 2, 3 y 4, y la segunda, de carácter empírico, desarrollada en el capítulo 5, en el cual se integran aspectos estadísticos y descriptivos.

En los capítulos dos y tres se lleva cabo una revisión actualizada de la bibliografía sobre pragmática y sobre la evaluación y las pruebas de lenguas ya que para el desarrollo de cualquier tipo de pruebas de lenguas es crucial conocer y centrarse en los argumentos teóricos y hallazgos empíricos relacionados con el constructo a evaluar, que en el presente trabajo es la competencia pragmalingüística en lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2).

La noción de competencia pragmática que manejamos en el presente estudio se analiza en el primer capítulo. En éste se ve que tanto la teoría como la investigación llevada a cabo en ambas disciplinas son controvertidas por varias razones que se exponen a lo largo de los capítulos 2, 3 y 4. Respecto a la pragmática se detecta, en el capítulo dos, que la mayor dificultad al investigar sobre ella estriba en la sistematización de sus unidades de estudio ya que estas no están claramente definidas, mientras que en la evaluación y las pruebas de lengua los principales problemas al abordar cualquier estudio provienen de aspectos relacionados con la validez de los métodos de medición utilizados.

Se presentan diferentes aproximaciones a la definición de la pragmática y el concepto de competencia pragmática. También se sintetiza su historia y evolución dedicando especial atención a la teoría de los actos de habla, a la

teoría de la relevancia y al “significado implícito”. Se destaca asimismo en el apartado 2.1.5, el carácter interdisciplinar de la pragmática como una de las razones por las que realizar una investigación normalizada sobre ella resulta una tarea ardua. Entre las disciplinas que más influyen en la pragmática desde el punto de vista de la enseñanza y la evaluación de lenguas se han señalado en primer lugar, la sociolingüística, por su aportación a la teoría de los actos de habla. Seguidamente, la lingüística clínica, por sus contribuciones en protocolos rápidos de evaluación de la habilidad pragmática y por sus teorías psico-cognitivas. También por los resultados obtenidos en estudios sobre déficit lingüístico-pragmático, por sus investigaciones sobre los procesos lingüístico-cognitivos, y en definitiva por la función que la orientación clínica puede cumplir para la propia lingüística teórica. Por último se tratan la semántica, la pragmática léxica y la terminología debido a la relación que sus teorías del significado establecen con la pragmática.

Además, se ha estudiado en el apartado 2.2.1, la situación de la enseñanza de la pragmática en el aula de inglés como segunda lengua. La investigación en esta área se ha focalizado en describir su uso y la percepción que los examinandos tienen de los actos de habla apropiados. Esta línea de investigación se ha desarrollado sobre todo, a través de estudios comparativos entre estudiantes no nativos (NNSs) y estudiantes nativos (NSs). Asimismo, otros trabajos se han centrado en estudiar cuáles son los factores o variables que influyen en su aprendizaje, tales como tiempo de estancia o residencia, nivel de dominio de la L2, ambiente de aprendizaje, disponibilidad de *input*, transferencia y motivación. Otra área importante de investigación es la que examina el papel de distintas formas de instrucción, explícita vs implícita, en el proceso de aprendizaje de la pragmática. Una parte de estos estudios ha analizado también la adquisición en diferentes contextos de L2 y lengua extranjera.

Estas líneas de investigación se circunscriben dentro de las dos perspectivas teóricas de la Pragmática de la Interlengua (PIL), la de base cognitiva y la socialmente orientada.

Se ha repasado cómo se contempla la competencia pragmática dentro del MCERL, en el apartado 2.2.2.

Por otra parte, en el tercer capítulo, se exploran las teorías más relevantes sobre la evaluación de segundas lenguas, su tratamiento en el Marco (apartado 3.2) y los distintos tipos de pruebas de lengua (apartado 3.3.1), centrándonos en las pruebas estandarizadas comerciales a gran escala y en las pruebas adaptativas informatizadas (apartados 3.3.1 y 3.3.2). Tras analizar las pruebas estandarizadas de inglés como L2/ LE más importantes que se están administrando a nivel global actualmente, la conclusión más significativa a la que se llega, es que el *Oxford Online Placement Test* (OOPT) junto con el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL IBT) son las únicas pruebas que incorporan ítems específicos de pragmática en sus respectivas partes escritas. A lo largo del cuarto capítulo se analiza el estado de la cuestión en ámbito de la evaluación de la competencia pragmática en L2/LE a través de las publicaciones más recientes y relevantes del momento.

El quinto capítulo está dedicado a la descripción de la metodología utilizada. En él se plantean las hipótesis y las preguntas de investigación que conducen a la explicación detallada de los objetivos, tanto generales como específicos, relacionados con la calidad de la prueba objeto de estudio así como con las características de los ítems de pragmática incluidas en ésta, y los motivos de error cometidos por los sujetos de la investigación según su propia percepción. En primer lugar, se presentan los materiales y se comentan las características de los sujetos de la investigación. Seguidamente se clarifican los distintos análisis de datos y su procedimiento.

En el apartado 5.4 se explican los diferentes análisis que se aplican a los datos y se distinguen claramente dos partes, una correspondiente al análisis cuantitativo y otra al análisis cualitativo.

Los resultados obtenidos se muestran en el capítulo sexto estructurados como se expone a continuación: resultados del análisis correlación; resultados del análisis descriptivo de errores; resultados del análisis de correspondencia y para finalizar se incluye el resultado del análisis cualitativo referente al bloque de pragmática de la prueba OOPT.

En el capítulo séptimo se valoran los resultados obtenidos y las limitaciones del estudio. Se proponen también acciones coherentes y consecuentes con estos resultados, que nos conduzcan a la superación de algunas de las barreras y las contradicciones existentes en el camino de doble dirección que une la enseñanza de una L2 y su evaluación y pruebas.

2. LA PRAGMÁTICA

2.1. MARCO TEÓRICO

A finales del siglo XX se producen en lingüística una serie de cambios de gran repercusión en el análisis de la lengua, entre ellos el surgimiento de la lingüística de la comunicación, la cual establece como nuevo objeto teórico la competencia comunicativa, es decir, nuestra habilidad para utilizar la competencia lingüística (gramatical) apropiadamente para compartir significados en contextos socioculturales, como indica Hymes (1971, 1972). Además, se desarrollan una serie de disciplinas asociadas a esta nueva concepción de la lingüística tales como la sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, la semiótica, o el análisis de la conversación. Todas ellas han confluído de una u otra manera en la pragmática, confiriéndole un carácter marcadamente interdisciplinar. Por este motivo, dar una única definición de la pragmática no es fácil y se podría incluso pensar, como afirma Levinson (1983), que no existe ninguna que pueda considerarse completa en sí misma.

Dada la dificultad de dar una definición concluyente de la pragmática consideramos oportuna y vigente la propuesta de Levinson (ibíd.) que propone delimitar el campo de estudio de la misma centrando cada definición en relación a los siguientes aspectos, o procesos:

- Las reglas y los principios: la pragmática define las condiciones de uso apropiadas de las oraciones.
- El contexto: la pragmática estudia los emparejamientos que los usuarios hacen entre los enunciados y sus contextos.
- El significado y las inferencias.

- La gramaticalización: los deícticos, por ejemplo, que solo se llenan de contenido preciso en contexto de uso particular (*yo, tú*, pasan a referirse a una persona en concreto).
- La funcionalidad: la estructura del texto (narrativo, descriptivo, expositivo...) descansa en la función lingüística ligada a la intencionalidad del interlocutor).

Tal vez la influencia que las disciplinas antes mencionadas han ejercido sobre la pragmática sea el origen de la complejidad que implica su diversidad teórica y terminológica. Esta cuestión fue ya abordada en 1988, momento en el que se constituyó la *International Pragmatics Association* (IPraA). Sin embargo, a pesar los años transcurridos, el problema que aquel entonces presentaba la incoherencia teórica de esta disciplina no parece haber encontrado todavía solución definitiva. De manera que la pragmática sigue sin ser una disciplina unitaria y bien acordada. Algunas de sus unidades de estudio como las implicaturas, las fórmulas rutinarias o los actos de habla, al contrario que las de otras disciplinas lingüísticas como la sintaxis o la morfología, no están claramente definidas ni se pueden manipular analíticamente. Así pues, su sistematización continúa siendo muy complicada. En cualquier caso en algunos aspectos sí se puede hallar consenso suficiente para definirla.

Reyes (1990:22), define la pragmática como el estudio sistemático de la eficacia comunicativa y de “cómo se interpreta el significado producido en el uso del lenguaje” y aunque la pragmática se incluye dentro de la lingüística científica, añade que ésta entraría dentro de lo que se podría denominar:

[...] lingüística humanista más que científica o estructural, representada fundamentalmente por el generativismo. La pragmática se sitúa dentro de una lingüística que sale de los laboratorios donde se analiza lo invariable y lo armonioso [...] Es una sub disciplina lingüística y su objeto es el significado en uso. Reyes (1995:23).

Por su parte, Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) introducen el conocimiento pragmático como una competencia más en su definición de competencia lingüística.

Según Yule (1996:4) la pragmática analiza además “la diferencia entre lo codificado y lo transmitido por el lenguaje” y se ha concentrado hasta el momento en el estudio de cómo producimos un significado intencional, cómo decimos lo que queremos decir y cómo lo comprendemos cuando nos lo dicen.

Escandell (2004) explica que la pragmática ayuda a describir las reglas y los principios, la mayor parte de las veces no conscientes, que están en vigor cuando nos comunicamos y que existen otras pautas, además de las reglas gramaticales, que determinan la adecuación del uso lingüístico.

Esta rama de la lingüística se puede también definir por su diferencia respecto a la sintaxis, el estudio entre las diferentes formas lingüísticas y con respecto a la semántica, que estudia las relaciones entre las formas lingüísticas y los conceptos, ya que la pragmática estudia la relación entre las formas lingüísticas y los usuarios de esas formas.

Según Gutiérrez Ordóñez (2004) la pragmática se presenta como una disciplina integradora que explica conceptos tales como la cortesía, los actos de habla o el significado implícito, y además descubre el proceso inferencial en una nueva dimensión comunicativa. Por tanto, no es solo una base explicativa para el resto de disciplinas sino que también se constituye como una perspectiva globalizadora.

En resumen, todas estas definiciones tienen en común la inclusión de tres palabras y conceptos clave que se han de tener en cuenta en los estudios pragmáticos: la función comunicativa del lenguaje, el contexto y los usuarios.

2.1.1. Antecedentes

El interés que suscita el lenguaje natural es comprensible, pues a través de su estudio podemos llegar a entendernos a nosotros mismos y entender el pensamiento humano, sus mecanismos y sus procesos. Tal vez por ello la pragmática sea objeto cada vez mayor de los estudios de vanguardia en lingüística y también porque como ilustra Reyes, (1990:14) “Somos lo que hablamos y nos hablan y también lo que nos hablamos a nosotros mismos”.

El antecedente más antiguo de la pragmática actual se halla en la retórica clásica:

Su interés por el uso lingüístico y por muchos aspectos relacionados con este uso (la persuasión, la argumentación, la elaboración del discurso...) justifica que la retórica clásica esté en la base de muchos de los desarrollos teóricos posteriores que se centran en el análisis del uso lingüístico. (Payrató, 2010:25).

Encontramos reflexiones sobre el uso del lenguaje ya en la antigüedad (Aristóteles, Platón, retóricos, sofistas,). Sin embargo, fueron los filósofos del lenguaje quienes crearon las bases para el estudio sistemático del uso lingüístico: Wittgenstein (1953) con el concepto de juegos del lenguaje, Austin (1962), Searle (1969), con los actos de habla, y Grice (1975) con el Principio de Cooperación y las máximas conversacionales. Esta sistematización, sin embargo, es relativamente reciente ya que su importancia empezó a ser notoria cuando en la década de los sesenta del pasado siglo los métodos estructurales entraron en crisis.

Para la generación posterior a Bloomfield (1914) la parte central de la lingüística era la fonética o la morfo fonética, pero con los trabajos de Chomsky a finales de los años cincuenta, esta parte pasó a ocuparla la sintaxis. Coincidiendo con los estructuralistas, él pensaba que el significado era demasiado confuso como para ser considerado seriamente. Se suele señalar el año 1938 como fecha particularmente significativa, ya que fue entonces cuando Morris publicó su artículo “Fundamentos de la teoría de los

signos”, en el que hablaba de dos tipos de lingüística, la de los recursos del lenguaje y la del uso del lenguaje. En los sesenta Katz (1963) y sus colaboradores (Fodor, 1963; Postal, 1964) empezaron a averiguar cómo incorporar el significado en una teoría lingüística formal. Lakoff (1973) argumentaba que la sintaxis no podía separarse del estudio del uso del lenguaje y que estaba basada en el significado y el pensamiento, de esta manera la pragmática se presentó en el mapa lingüístico (Leech, 1983). También fue notoria la influencia de Firth (1957a, 1957b) quién insistía en la importancia del estudio situacional del significado, o la de Halliday (1978) con su *Comprehensive Social Theory of Language*. En aquellos años las bases de la pragmática habían sido ya asentadas. Todos ellos, entre otros, abrieron la puerta a la semántica como una parte central en el lenguaje. Resultaba muy difícil excluir de sus estudios la manera en que el significado varía de un contexto a otro, salpicando así a la pragmática. Las limitaciones de la gramática generativa, o de la teoría de la “competencia” dieron lugar a que ésta perdiera su posición dominante dentro de la lingüística. Además, varios enfoques fueron minando colectivamente esta teoría: la sociolingüística, la lingüística textual, la gramática conversacional etc. Durante esas décadas la pragmática estuvo considerada como un subcomponente de la semántica, denominándose Pragmática Integrada, representada por la escuela francesa de Ducrot (1972,) o Recanati (1992), (Gallardo, 2005:1).

Pero el nacimiento de la pragmática suele situarse en 1962 con la publicación de *How to do Things with Words* de J. Austin y *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of language* de Searle (1969), por lo que surge de la filosofía del lenguaje. En torno a las teorías de ambos se construye la pragmática enunciativa o la de “los actos de habla”.

Gran parte de la pragmática de aquellos años se dedicó a la clasificación y tipificación de los actos de habla ilocucionales, de manera que prácticamente

toda la investigación se centró en la intención comunicativa del emisor¹ (visión factual del lenguaje). La pragmática concebía el lenguaje como un instrumento de acción y de interacción social, concepción diferente de las anteriores, racionalista (lengua como expresión del pensamiento) y estructural (lengua como instrumento de comunicación, de intercambio de mensajes).

Pero la pragmática, como advierte Reyes (1990), no es solamente el estudio de los actos de habla, la componen distintos modelos teóricos como La Teoría de la Relevancia, La Teoría de la Gramaticalización, el Análisis Conversacional, la Teoría de la Argumentación o la Teoría de la Cortesía Lingüística. Así pues, sus áreas de estudio abarcan la enunciación² y las funciones del lenguaje (Bühler, 1934.; Jakobson, 1960; Halliday, 1978); los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1975); las inferencias (Grice, 1975; Sperber y Wilson, 1986); la cortesía lingüística (Lackoff, 1973; Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987); la modalidad y la modalización (Payrató, 2010)³. La pragmática estudia dos tipos de fenómenos: aspectos de la estructura del lenguaje dependiente del contexto, deixis, (deixis de persona, espacio, tiempo, y social; el vocativo), fenómenos que también puede explicar, como lo ha hecho tradicionalmente la semántica y aspectos que no tienen que ver nada con la estructura del lenguaje, como la implicatura, o la presuposición.

¹ Cuando la transmisión de significado no coincide con el acto ilocutivo (la intención comunicativa del hablante) estamos ante lo que se denomina acto de habla indirecto.

² El proceso de enunciación representa la concreción de las estructuras lingüísticas en unos enunciados determinados y el anclaje de los enunciados en el contexto situacional se realiza a través de elementos deícticos, inferencias y los principios y normas de habla. (Payrató, 2010:107).

³ al mismo tiempo que dan información, los interlocutores expresan de una manera u otra su actitud, es decir la **modalidad**, que es la expresión lingüística de la actitud, las valoraciones y las creencias de los hablantes. Se pueden distinguir varios tipos de modalidad interrelacionadas entre sí; la oracional y la locutiva o la del enunciador dentro de la cual se diferencian la modalidad *deóntica* o de obligación; la *epistémica* o de certeza o probabilidad; la modalidad *alética* o de posibilidad; la *bulomaica* u optativa, la circunstancial y disposicional y la valorativa. Los procesos de modalización se concretan en marcas lingüísticas o modalizadores que pueden ser prosódicos (ritmo, entonación...), léxicos (adverbios, verbos modales y semimodales, sustantivos y verbos valorativos...), y los morfológicos (modo verbal). (Payrató, 2010:107).

Efectivamente, la pragmática “encara el análisis lingüístico como un análisis de la comunicación humana y no como un sistema de signos abstraídos de su función comunicativa” (Reyes, 1990:34).

Recapitulando, esta disciplina estudia el uso del lenguaje que incluye al hablante en todas sus circunstancias. El tema central del estudio del uso lingüístico es el de los principios que guían la interpretación de las enunciaciones: relación con los participantes, con el co-texto lingüístico inmediato, con el contexto (noción más abstracta en la que se incluye la serie de textos posibles en que puede ocurrir una expresión determinada) y con el entorno o situación de comunicación, incluidas las creencias de los hablantes, su conocimiento de sí mismos, del lenguaje que usan, y del mundo (Reyes, *ibíd.*). La pragmática analiza, como explica Yus (2003:47) “las claves contextuales, los procesos lógicos y otras condiciones que permiten a los interlocutores (y también a otros receptores del mensaje como los lectores) interpretar los enunciados correctamente”. En la actualidad se propone una *meta pragmática* (Verschueren, 1999; Reyes, 2002a): el estudio del uso reflexivo del lenguaje que hacen los hablantes.

2.1.2. La teoría de los actos de habla

Gran parte de la pragmática de los años sesenta y setenta se centró en la clasificación de los actos de habla, y se dedicó a investigar el lenguaje en su aspecto factual. Por ello nos detenemos ahora a detallar los aspectos más importantes de esta teoría, ya que precisamente el método comunicativo, en la didáctica de la lengua se ha cimentado sobre la base de la teoría de los actos de habla. En el campo de la enseñanza de lenguas es ésta la teoría con la que más se ha trabajado y sin embargo, no proviene de la lingüística, sino de la filosofía, y surgió en la década de los 50 como reacción contra el positivismo lógico. Wittgenstein proclamó “el significado es el uso” (citado por Reyes, *ibíd.*).

Según esta autora, los estudios recientes de pragmática especialmente los más empíricos, dedicados al análisis de la conversación:

[...] se interesan en cambio por aspectos expresivos o interpersonales del lenguaje, lo que ha dado lugar al estudio de partículas o expresiones que parecen carecer de todo significado (como *bueno*, *oh*, etc.), y de significados no referenciales cuya función contribuye al establecimiento de las relaciones entre los interlocutores, afianzar la coherencia discursiva o mostrar la actitud del hablante ante su proposición, en lugar de transmitir información de tipo factual (Reyes, 1990:94).

También añade que la teoría de los actos de habla presupone que todo acto lingüístico revela una intención y es un ejercicio de sinceridad, pero postula a la vez, que “[...] todo acto de habla para serlo, debe estar convencionalizado, valerse de fórmulas reconocibles y perceptibles” (Reyes, 1990:121). En otras palabras: “[...] the minimal units of human communication are not linguistic expressions, but rather the performance of certain kinds of acts, such as making statements, asking questions, giving directions, apologizing, thanking, and so on” (Blum-Kulka, House, y Kasper, 1989:2).

Los actos de habla son, según Austin:

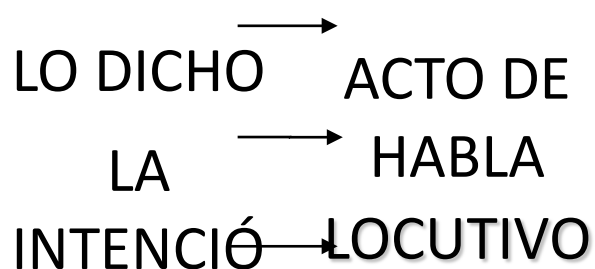
Functional units of communication that have prepositional or locutionary meaning (the literal meaning of the utterance), illocutionary meaning (the social function of the utterance), and perlocutionary force (the effect produced by the utterance in a given context) (Austin, 1962, citado por Cohen, 1996:384).

Efectivamente, un acto de habla es una acción del lenguaje que produce efectos en lo que nos rodea y en el que se pueden distinguir simultáneamente tres dimensiones: locutiva, ilocutiva y perlocutiva.

Austín (1962) diferencia entre acto locucionario o locutivo e ilocucionario o ilocutivo⁴.

⁴ Más tarde Searle en 1969 sustituye estos conceptos por el de acto proposicional subdividido en actos de referencia y de predicción.

Los actos de habla ilocucionarios pueden ser directos o indirectos. Cuando se produce una relación directa entre la estructura y la función tenemos los actos de habla directos pero cuando esta relación es indirecta y la transmisión de significado no coincide con el acto ilocutivo nos encontramos ante los actos de habla indirectos.



El propósito en este trabajo no es profundizar en las teorías propuestas por Austin y Searle, así como tampoco en las controversias que entre ambos puedan haberse generado, ya que esto nos alejaría del propósito por el que nos referimos a esta teoría, que es proporcionar una guía a partir de la cual poder llevar a cabo un análisis cualitativo de la muestra aportada para la realización de esta tesis.

Según la clasificación de Austin (1962), los actos de habla ilocutivos quedan divididos en seis grandes grupos: los asertivos, los directivos, los compromisorios, los expresivos positivos, los expresivos negativos y los declarativos.

Los actos de habla *asertivos* se subdividen en:

- ASEVERATIVOS: Afirmar, declarar, indicar, sostener, explicar, constatar, etc.
- PREDICTIVOS: Predecir, profetizar, diagnosticar, etc.
- DESCRIPTIVOS: Describir, clasificar, caracterizar, identificar (se), atribuir (se)
- INFORMATIVOS: Informar, comunicar, anunciar, recordar, etc.

- CONFIRMATIVOS: Certificar, testificar, corroborar, etc.
- CONCESIVOS: Conceder, admitir, reconocer, etc.
- RETRACTIVOS: Retractarse, corregir, negar, etc.
- ASENTIVOS: Aceptar, consentir en, manifestarse de acuerdo, etc.
- DISENTIVOS: Disentir, rechazar, etc.
- DISPUTATIVOS: Disputar, contestar, objetar, protestar, etc.
- RESPONSIVOS: Contestar, responder, replicar, etc.
- SUPOSITIVOS: Suponer, presumir, postular, etc.
- ARGUMENTATIVOS: Justificar, inferir, concluir, etc.

Los actos de habla *directivos* se subdividen en:

- REQUERIDORES: Requerir, pedir, insistir, implorar, solicitar, suplicar, etc.
- INTERROGATIVOS: Interrogar, preguntar, inquirir, etc.
- CONMINATORIOS: Ordenar, exigir, etc.
- ADMONITORIOS: Advertir, avisar, prevenir, sugerir, aconsejar, etc.
- PROHIBITIVOS: Prohibir, restringir, vedar, etc.
- PERMISIVOS: Permitir, acceder, autorizar, etc.
- INVITATIVOS: Invitar, proponer, etc.

Los actos de habla *compromisorios* son:

- COMPROMETERSE: Comprometerse. Prometer, jurar, amenazar, ofrecer, etc.

Los actos de habla *expresivos positivos* pueden ser:

- ASENTIVOS: Aceptar, aprobar, aplaudir, asentir, consentir, etc.
- SOLIDARIOS: Felicitar, etc.

- EXCULPATORIOS: Exculpar, perdonar, defender, comprender, etc.
- COMPENSATIVOS: Reconocer, agradecer.

En los actos de habla *expresivos negativos* se distinguen los siguientes:

- DISENTIVOS: Disentir, rechazar, desestimar, desdeñar, oponerse, etc.
- INCULPATORIOS: Lamentar, disculparse, etc.
- INCRIMINATORIOS: Acusar, etc.
- SOLIDARIOS: Compadecerse, deplorar, comprender, etc.

Y por último, los actos de habla *declarativos* son:

- Casar (se), declarar la guerra, despedir d un empleo, dejar herencia, bautizar.

A continuación presentamos un esquema donde se aprecia la división de los actos de habla ilocutivos y la dirección de la adecuación. En la tabla 1 se distinguen las cinco funciones generales que pueden desempeñar los actos de habla: declarativa; representativa; expresiva; imperativa y comisiva. Según Yule (1996), cuando el hablante hace uso de una declaración, intenta cambiar el mundo a través de las palabras.

Speech act type	Direction of fit	S = speaker; X = situation
Declarations	Words change the world	S causes X
Representatives	Make words fit the world	S believes X
Expressives	Make words fit the world	S feels X
Directives	Make the world fit the words	S wants X
Commissives	Make the world fit the words	S intends X

Tabla 1. Las cinco funciones generales de los actos de habla (Searle, 1969 citado por Yule, 1996: 55).

Cuando la función utilizada por el hablante es la representativa, éste pretende encajar las palabras en el mundo (de las creencias). En el caso de que la función sea la expresiva, su objetivo es adaptar las palabras al mundo (de los sentimientos). Si el hablante utiliza la función imperativa, entonces lo que quiere es adaptar el mundo a las palabras a través del oyente, y cuando la función del lenguaje es la comisiva, lo que desea es adaptar el mundo a las palabras pero en este caso a través del hablante.

2.1.3. La teoría de la relevancia y el proceso inferencial

Algunas veces las personas decimos o escribimos exactamente lo que queremos decir, pero generalmente no somos totalmente explícitos. En ocasiones expresamos más de lo que nuestras palabras significan y otras veces expresamos algo muy diferente, de manera que parece un milagro que los humanos podamos llegar a comunicarnos o a entendernos. Sin embargo, lo hacemos, ¿cómo es posible la comunicación? El Proceso Inferencial y La Teoría de la Relevancia tratan de dar respuesta a esta pregunta.

Paul Grice (1975) pretende revelar porqué generalmente logramos comunicarnos de manera satisfactoria y para ello teoriza sobre el Proceso Inferencial y las Máximas Conversacionales. Al igual que Austin, Grice parte de la tradición de la filosofía del lenguaje natural.

El proceso inferencial explica que el locutor expresa la información de manera que el interlocutor puede entender lo que quiere decir. El interlocutor hace su interpretación del enunciado partiendo de la base de que el locutor sigue el proceso inferencial. Las máximas conversacionales son cuatro principios que se supone siguen los participantes en una conversación racional:

1. Máxima de cantidad: no digas más de lo necesario; haz tus contribuciones tan informativas como sea preciso

2. Máxima de cualidad: no digas aquello de lo que no tengas evidencia o creas falso
3. Máxima del modo: sé breve y ordenado, evita la oscuridad y ambigüedad
4. Máxima de la relevancia: haz tus contribuciones relevantes.

Veamos el siguiente ejemplo analizado por Levinson (1983:102):

¿Dónde está Bill?

Hay un VW amarillo fuera de la casa de Sue.

Si se interpreta literalmente la respuesta de “B” (quien aparentemente estaría violando el proceso inferencial, la máxima de la cantidad y la de la relevancia), se puede pensar que lo que intenta “B” es cambiar de tema. Pero como explica Levinson (ibíd.), si a un nivel más profundo asumimos que está siendo cooperativo, nos debemos preguntar por la posible relación entre la localización de Bill y la localización de un VW amarillo llegándose a la sugerencia de que Bill tiene un VW amarillo y que puede estar en casa de Sue. El locutor “B” hace uso del principio de la implicatura, es decir, en su enunciado se implica la información de que el propietario del coche VW amarillo es Bill.

Como puede comprobarse en el último ejemplo, una conversación puede tener sentido, aunque no exista una conexión directamente semántica y lógica entre los dos enunciados. Generalmente, cuando se transgrede una máxima del proceso inferencial, no se hace porque se esté dejando de cooperar, más bien se espera que quien escuche se dé cuenta de ello e inicie un proceso inferencial a través del cual desvelar la implicatura o, lo que es lo mismo, la información implícita.

El proceso inferencial es según Sperber y Wilson (1986, 1995) una actividad deductiva en la que no disponemos de todas las premisas, sólo de un

enunciado explícito, la segunda premisa se rescata del *conocimiento enciclopédico* (según lo llaman la pragmática y la Teoría Cognitiva) o del contexto para llegar a una conclusión coherente con la situación. El modelo inferencial permite procesar información, no codificada y significa una revolución en la teoría del lenguaje, pues desde siempre se ha trabajado con la hipótesis de que toda comunicación se apoya exclusivamente en un código. Este modelo coexiste con el modelo del código, y es exclusivamente humano.

El trabajo de Grice abre el camino para considerar la pragmática como una interfaz entre el desarrollo cognitivo, el social y el lingüístico. La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) parte del proceso inferencial de Grice y profundiza en su tesis de las máximas conversacionales:

All of Grice's maxims can be replaced by a single principle of relevance. This principle of relevance – that the speaker tries to be as relevant as possible in the circumstances- which, when suitable elaborated, can handle the full range of data that Grice's maxims were designed to explain. (Wilson y Sperber, 1991a:381).

La Teoría de la Relevancia se apoya en supuestos cognitivos, culturales y semiológicos y constituye una nueva revolución dentro de toda la teoría del lenguaje. En ella se explica que un mensaje es relevante cuando aporta más información de la que codifica. Esta información oculta, no codificada, son los efectos contextuales y para poder establecer una comunicación efectiva hay partir de la presunción de relevancia.

Una de las características del principio de relevancia es la de la economía en el esfuerzo realizado durante el proceso cognitivo. Es decir, en la comunicación debe estar implícito que la información es importante y significativa y que se realiza con el menor esfuerzo de procesamiento. El interlocutor elige el sentido adecuado de un enunciado aplicando ese principio de relevancia. La información es relevante o irrelevante según la relación que mantenga con los efectos contextuales.

We also assume that a speaker who thinks it worth speaking at all will try to make his utterance as relevant as possible. A hearer should therefore bring to the processing of every utterance the standing assumption that the speaker has tried to be as relevant as possible in the circumstances. It is this assumption that we call the principle of relevance (Wilson y Sperber 1991a: 382).

Un enunciado contiene información explícita (explicatura) y datos implícitos (implicatura) de manera que en el acto comunicativo tiene lugar un proceso de codificación y ostentación por una parte, y por otra un proceso inferencial y de descodificación.

El principio de relevancia es aplicable no solo a la comunicación, como indica Cummings (2005:17), sino también al ámbito de la cognición. Por tanto, se puede afirmar que es un principio cognitivo en primer lugar y un principio comunicativo solo derivativamente a través de la dependencia que la comunicación tiene de la cognición.

La teoría de la relevancia se centra en la naturaleza interna individual de la comunicación y la interpretación, dando más importancia al papel de la mente para en la construcción de significado que a la generación del mismo como propiedad colectiva, social y cultural. La pragmática estudia la relación entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende, ya que comunicarse no es codificar un enunciado, sino representar mentalmente el pensamiento que el hablante tiene en su cabeza. La teoría de la relevancia representa el enfoque cognitivo de la pragmática ya que trata la comprensión verbal como un proceso psicológico (Cummings, *ibíd.*).

2.1.4. El significado implícito

Según Gutiérrez Ordóñez (2004: 541): “Uno de los grandes descubrimientos de la pragmática ha consistido en desvelar la parte oculta de los mensajes[...] debajo del significado literal (...) subyace el sentido”. Se está refiriendo a la pragmática de lo implícito, la que se interesa por las implicaturas.

En 1967 Grice ofreció su primera versión de la teoría de la implicatura que más tarde, en 1975, publicaría en "*Logic and Conversation*", buscando al igual que Searle (1975) los mecanismos que gobiernan la interpretación de los actos de habla indirectos. Aunque su teoría es incompleta y algo problemática, según Thomas (1996), es una de las teorías más influyentes en el desarrollo de la pragmática. Grice (1975) distingue entre implicaturas convencionales y conversacionales. Estas últimas que se subdividen a su vez en particularizadas y generalizadas (ICG)⁵, son según el autor, casos en los que se puede inferir sin la necesidad de una especial referencia al contexto. P. ej.:

El otro día Pilar entró en una casa

En este ejemplo se infiere que la casa en la que entró Pilar no era su casa.

Las implicaturas conversacionales particularizadas se caracterizan por ser casos en los que el uso de una cierta forma de palabras portaría normalmente (en ausencia de circunstancias especiales) una u otra implicatura o tipo de implicatura. Estas implicaturas se infieren solo debido a un contexto especial (Grice 1989:37):

A: ¿Me puedes decir la hora??

B: Bueno, el lechero está aquí.

En este ejemplo se infiere que debe ser la hora a la que llega el lechero.

Para que una implicatura sea considerada conversacional tiene que cumplir cinco características: no convencionalidad es decir, no debe formar parte del significado de la expresión en la que se encuentra; debe poder ser cancelable en casos concretos y no separable; no debe ser deducible

⁵ La noción de (ICG) ha sido ampliamente estudiada por los neo-griceanos (Atlas y Levinson, 1983,1987b, 1995,2000) así como también las implicaturas escalares y clausales que son subclases de las que Levinson (2000) llamó "Q", "I" y "M- Implicatures". También se han estudiado las "R"- , "I" -Implicatures (Horn, 1984). (Bezuidenhout y Morris, 2004).

lógicamente; no debe ser una condición de verdad dentro de la oración implicada y debe ser posible la existencia de dos o más implicaturas, a lo que Grice (ibíd.) denomina “indeterminación”.

En realidad Grice no da una definición clara de “implicatura” aunque se entiende que es algo que no forma parte de lo que se dice. Grice (1989:24) introduce el término implicatura y lo utiliza como un término general para evitar tener que elegir entre palabras como “implicar” “sugerir” o “significar”. Matiza (1989:88) que “implicar” es realizar un acto de habla no central, mientras que “decir” es realizar un acto de habla central. En otras palabras, “decir” e “implicar” equivaldrían a un acto de habla directo, y a un acto de habla indirecto respectivamente.

Tampoco la línea entre implicatura y otros fenómenos pragmáticos está libre de ambigüedad (Gauker, 2001:165; Saul, 2002:239 citados por Haugh, 2002).

Gallardo (1996) define las “implicaturas” como un tipo de significado inferencial no convencional no basado en el uso de ciertas palabras, sino en la aplicación de ciertas normas comunicativas. Tienen carácter social y quedan fuera de las estructuras del lenguaje (son las inferencias). El significado que no se dice pero se infiere de un enunciado es una implicatura, mientras que las implicaciones, matiza la autora, suelen formar parte del significado léxico de las palabras y se sitúan en el terreno de la semántica. Por otra parte, la presuposición hace referencia a todos los conocimientos que el enunciador da como conocidos por el interlocutor en el contexto de la interacción, es el conocimiento compartido. No obstante, según Gallardo (ibíd.), algunos autores tratan la presuposición y la implicación de la misma manera.

A partir de Grice (1957, 1975) Gallardo (1995, 2005) desarrolla la siguiente clasificación del significado implícito:

1. Lo que se implica convencionalmente:

En las implicaturas convencionales el significado depende del uso concreto de ciertas palabras o estructuras de la lengua y entre ellas se distinguen dos tipos:

- A Presuposiciones: son significados que se asumen como verdaderos al utilizar determinados enunciados, y que se desencadenan por el uso de ciertos gatillos o activadores presuposicionales.
- B Tropos lexicalizados o modismos: locuciones, unidades fraseológicas cuyo significado global no coincide con el de la suma de sus partes.

2. Lo que se implica no convencionalmente:

Son significados que se activan en virtud de ciertas leyes y normas socio discursivas, tales como el principio de colaboración (P.C.):

- A Conversacionales (llamadas por Grice "implicaturas"), relacionadas con la aplicación de las máximas conversacionales que se derivan del PC (cualidad, cantidad, manera y pertinencia) que a su vez pueden ser:
 - Generalizadas, es decir, que se activan por el respeto a las máximas conversacionales.
 - Anómalas, que se activan al transgredir las máximas conversacionales.
- B No conversacionales. Son aquellas que no se basan en las palabras dichas ni en normas discursivas:
 - Los sobreentendidos: sólo son explicables a partir de la relación entre hablante y oyente. Junto a estas inferencias, activadas con el uso sintáctico-semántico discursivo, la Lingüística diferencia otros tipos de naturaleza textual más generales.
 - Inferencias textuales.

3. Implícito cultural o supuesto: inferencias que se activan por el conocimiento enciclopédico.

A continuación, en la figura 1, se puede ver de forma gráfica esta clasificación del significado implícito según la autora (ibíd.).

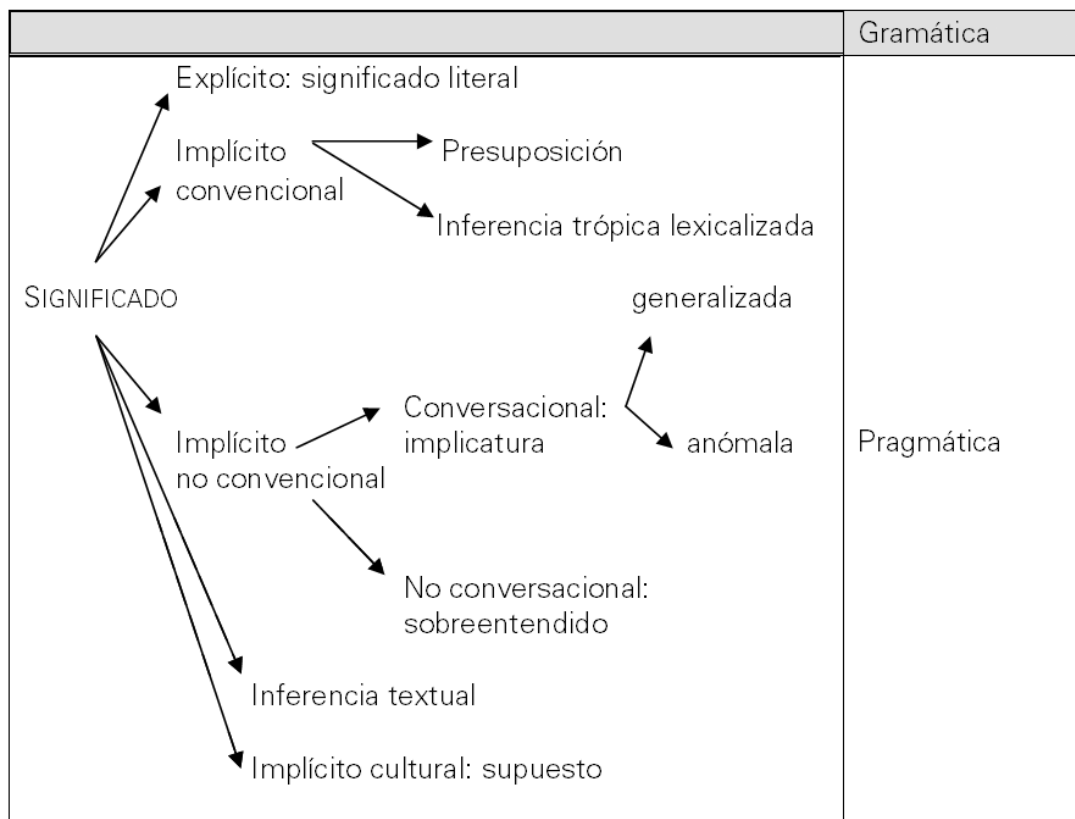


Figura 1. Modos de significar: Pragmática y gramática según Gallardo (2005:40) elaborado a partir de los planteamientos de Grice (1957, 1975).

En la tabla 2 se distinguen tres ámbitos pragmáticos con sus respectivas categorías y principios que se agrupan según cuál sea el elemento de la comunicación (hablante, mensaje u oyente) sobre el que recaiga el foco de interés. Se observa como las categorías pragmáticas tratadas por la teoría de la relevancia, los actos de habla; las implicaturas; la presuposición/foco; la inferencia trópica; el sobreentendido y la interjección, se agrupan dentro de la pragmática del enunciado.

Incluidos en los “Implícitos convencionales” (figura 1) constan los “modismos o inferencias trópicas lexicalizadas” (ITL) que son expresiones idiomáticas que se encuentran fijadas en la lengua, es decir, que han sufrido un proceso que los lingüistas llaman de lexicalización o gramaticalización, ya que son sintagmas que funcionan como una entidad léxica inseparable.

	Pragmática del enunciado	Pragmática textual	Pragmática del receptor
Categorías	Acto de habla	Superestructura textual	Turno e intervención
	Implicatura	Conector pragmático	Par adyacente
	Presuposición/foco	Deixis (inferencias textuales fóricas, correferencia, etc.)	Intercambio
	Inferencia trópica		Secuencia
	Sobreentendido	Trópico/comento	Gestión temática
	Interjección		
Principios	Ilocutividad	Coherencia	Prioridad
	Orientación interactiva	Cohesión	Predictibilidad

Tabla 2. Categorías y principios pragmáticos. (Gallardo, 2005:40.).

Son grupos de palabras fijos cuyo significado es normalmente conocido por cualquier hablante competente y por lo general, no se desprende exclusivamente de los significados aislados de de las palabras que los constituyen. Dentro de la categoría de ITL Gallardo (ibíd.) diferencia entre:

- *Locuciones fraseológicas*, que funcionan como elementos oracionales, y pueden ser nominales (‘mosquita muerta’), adjetivas (‘de rompe y rasga’), adverbiales (‘de tapadillo’), prepositivas (‘gracias a’), causales (‘como quien oye llover’), etc.
- *Enunciados fraseológicos*, que pueden funcionar como enunciados completos. Dentro de estos distinguimos entre *Parecias o refranes*: ‘las paredes oyen’, ‘en abril, aguas mil’, ‘agua que no has de beber, déjala correr’; y

- *Fórmulas rutinarias* con diversas funciones interaccionales: ‘¿qué tal?’, ‘ni hablar’, ‘ya lo creo’.

El tratamiento semántico de las unidades fraseológicas es similar al de otras unidades léxicas (las palabras). Schmidt *et al.* (2005) se refiere a ellas como “metáforas familiares”. Es importante distinguir entre la inferencia trópica lexicalizada, convertida en parte del léxico de una lengua, y el uso figurado como tal, que un hablante puede improvisar, en un determinado momento del discurso haciendo uso de su creatividad (Gallardo, 2005).

Kerbrat-Orecchioni (1996) se refiere a los “tropos lexicalizados” como un tipo de significado convencional que se haya cristalizado en la lengua en forma de frases hechas, refranes, modismos, preguntas retóricas etc. Otro ejemplo de unidad fraseológica es la “ocurrencia”. Por otra parte, las rutinas o fórmulas rutinarias son según Dulay, Burt, y Krashen, (1982:232-233) “whole utterances that are unusually error-free and show no transitional stages of development or systematic order of acquisition. They are learned as unanalyzed wholes, much as one learners a single word”. Normalmente están vinculadas a situaciones más o menos estandarizadas y son expresiones altamente convencionalizadas. Coulmas (1981:2-4 citado por Bardovi Harlig, 2006:4) las define como “tacit agreements, which the members of a community presume to be shared by every reasonable co-member. In embodying social knowledge they are essential in the handling of day-to-day transactions” y House (1996 citado por Bardovi Harlig, 2006:9) opina que desde un punto de vista sociolingüístico “es importante aprender rutinas en cualquier estadio de aprendizaje porque encarnan el conocimiento social que comparten los miembros de una comunidad dada”. Según Kasper (1996), hacer uso de fórmulas rutinarias es junto con la de expresar la intención pragmática indirectamente, una de las estrategias pragmáticas universalmente disponibles

En líneas anteriores hemos señalado la diferencia entre inferencia trópica lexicalizada y el uso figurado que se fundamenta en la transgresión de máximas conversacionales. Según Grice (1975) ante las máximas conversacionales, los participantes pueden dividirse en tres grupos:

- Los hablantes que siguen las máximas sin violarlas.
- Los que las transgreden, pero su transgresión se explica por la suposición de una colisión con otra máxima.
- Los hablantes que cuando violan una máxima del P.C., no dejan de cooperar, ya que en estos casos el emisor lo hace esperando que quien le escuche descubra tal violación e inicie un proceso inferencial a través del cual desvelar la implicatura o lo que es lo mismo, la información implícita. A eso lo llama Grice (ibíd.) “explotar” una máxima. En el siguiente figura nos presenta el criterio de violación de las máximas utilizado como directrices destacadas.

Maxim	Violating the maxims
Quantity	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker does circumlocution or not to the point • If the speaker is uninformative • If the speaker talks too short • If the speaker talks too much • If the speaker repeats certain words
Quality	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker lies or says something that is believed to be false • If the speaker does irony or makes ironic and sarcastic statements • If the speaker denies something • If the speaker distorts information
Relevant	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker makes the conversation unmatched with the topic • If the speaker changes conversation topic abruptly • If the speaker avoids talking about something • If the speaker hides something or hides a fact • If the speaker does the wrong causality
Manner	<ul style="list-style-type: none"> • If the speaker uses ambiguous language • If the speaker exaggerates thing • If the speaker uses slang in front of people who do not understand it • If the speaker's voice is not loud enough

Tabla 3. Criterio de violación de las máximas utilizado como directrices destacadas. (Grice, 1975:45).

Algunos ejemplos en los que se explota la máxima de la cualidad son la ironía, la metáfora, la meiosis, y la hipérbole (Grice: 1975). Las tautologías son ejemplos de transgresión de la máxima de la cantidad, mientras que la ambigüedad, la opacidad (*obscurity*), y la verbosidad son ejemplos que se producen cuando se viola la máxima de la relación y o de manera. En general, los actos de habla indirectos son transgresiones de la máxima de la relevancia.

2.1.5. Carácter interdisciplinar de la pragmática

Para comprender mejor el marco de trabajo de la presente tesis y las distintas teorías de la pragmática de la interlengua así como sus modelos de evaluación es conveniente considerar algunas aportaciones teóricas y resultados de investigación provenientes de otras disciplinas como la sociolingüística, la lingüística clínica, la semántica o la terminología. Los límites entre la pragmática y estas disciplinas son difíciles de establecer ya que coinciden, sobretodo, en la reivindicación del *uso lingüístico*, aunque la orientación de cada una de ellas sea diferente. En el caso de la sociolingüística, el enfoque es más social, busca las correlaciones entre las variables lingüísticas y las sociales, mientras que la orientación de la pragmática es más comunicativa, priorizando los aspectos semióticos ligados a los procesos comunicativos, como indica Payrató (2010). Pero en definitiva estas disciplinas incorporan en su análisis a los usuarios, hablantes o sujetos discursivos a diferencia por ejemplo de la gramática. Por tanto, han de verse como perspectivas complementarias en el análisis del uso lingüístico.

A continuación se expone de manera más detallada las características de cada una de estas disciplinas. En primer lugar nos detendremos en la sociolingüística. En segundo lugar veremos la aportación de la lingüística clínica a la pragmática. En tercer lugar la relación existente entre la

pragmática y la semántica y por último la mutua influencia entre la pragmática léxica y la terminología.

2.1.5.1. La sociolingüística

La sociolingüística forja su evolución en el recorrido desde el estructuralismo de Saussure, hasta el generativismo chomskiano alcanzando su verdadera identidad a partir de los años 40. La sociolingüística se originó al intentar dar respuesta a los fenómenos lingüísticos condicionados socialmente, se interesaba por todo lo relacionado con el uso de la lengua, las actitudes, las normas de comportamiento etc. El objetivo era explicar la variación lingüística profundizando en los fenómenos relacionados con factores sociales. En el trabajo de Gumperz (1982) sobre cambio de código (“code-switching”) se comprobaba que los hablantes de una lengua pueden cambiar las formas de lenguaje que usan en circunstancias sociales que pueden ser descritas de manera muy precisa (sistemas de organización socio-política o geográfica, factores individuales como por ejemplo: edad, sexo, nivel de educación, etnia, etc.; es decir, lo que es llamado contexto externo). También Labov (1972), con sus estudios sobre micro niveles de pronunciación observaba que los hablantes son conscientes de la relación de código entre las características lingüísticas y las características del entorno social. De esta manera se podía comprobar que los hablantes demostraban una competencia que iba más allá de la competencia gramatical y sintáctica propuesta por Chomsky. En 1966 Hymes llamó a ésta “competencia comunicativa”. Años más tarde Halliday (1978) aseguraba que la gramática era un recurso para el significado organizado como sistemas de elecciones (“choices”). Para él, lo social era responsable de la forma que el sistema (el lenguaje) adquiere, de tal manera que éste es debido a las funciones sociales y a la elección individual dentro del potencial del sistema (Kress, 2001). Por otra parte, la idea de Whorf de que la forma en que se usa el lenguaje determina nuestra visión del mundo, es utilizada y

modificada por la teoría de la socialización “Language Socialization Theory” (Ochs and Schieffelin, 1984) según la cual el aprendizaje de competencias en lenguas constituye un proceso de socialización a través del cual un individuo aspira a convertirse en miembro de la comunidad de prácticas comunicativas en la que se encuentra. Esta teoría se centra en el proceso de adquisición en el tiempo a través de la exploración del uso del lenguaje entre expertos y principiantes en contextos interactivos naturalistas (Alcón-Martínez 2008:26-27). Al respecto Kachru (1985), rebate que los estudiantes de inglés como lengua extranjera, no tienen por qué querer necesariamente integrarse entre los británicos, norteamericanos, australianos u otros grupos de círculos cercanos”⁶. Su objetivo puede ser como advierten Alcón-Martínez (ibíd.) la consecución de competencia bilingüe o multilingüe, que les permita participar en el discurso internacional e interactuar con personas de diferentes culturas con fines de negocio, educación o diplomacia. Es decir les interesa el inglés como “lengua para la comunicación, no como lengua para la identificación” (House, 2003 citado por Alcón - Martínez, 2008:30)

Moreno-Fernández (1994) afirma que uno de los conceptos sociológicos que más uso ha tenido dentro de la lingüística aplicada ha sido el de *dominio*, conjunto de factores (lugar, tema y participantes) en los que el uso de una variedad lingüística es más apropiado que el de otra. El término es introducido por Fishman (1970,1988), representante de la sociología del lenguaje, cuyo principal objetivo es investigar los problemas sociales relacionados con la enseñanza de lenguas. El *estilo* es otro concepto clave que puede ser estudiado desde una perspectiva pragmática ya que es en el empleo de enunciados concretos emitidos en determinadas situaciones comunicativas, en el uso de la lengua, donde es visible el estilo. Es decir, cuando el hablante o escritor escoge entre los medios de expresión que le ofrece la lengua los que quiere utilizar para su enunciado, de acuerdo con su intención y la función del texto. Por tanto, al realizar un estudio pragmático,

⁶ Traducción nuestra

se incluyen cuestiones estilísticas ya que se tienen que seleccionar entre múltiples medios de expresión. También la intencionalidad es otro término que enlaza a la estilística con la pragmática por ser uno de los factores estilísticos fundamentales tanto en la Teoría de la Relevancia como en la estilística. Otro elemento común entre sociolingüística y la estilística es su interés por estudiar la variación lingüística (la diferenciación existente en el lenguaje utilizado por individuos de distintos territorios (variación diatópica); la diferencia por capas, estratos o grupos sociales (variación diastrática); y la que se produce a nivel individual (variación diafásica). (López- Cordero 2011). Es decir, estudia, cómo los hablantes hacen uso de distintos registros según el propósito específico que persigan, el lugar donde vivan, o el nivel socio-cultural que ostenten dando lugar a formas diferentes de enunciados.

Pero la diferencia entre ambas, como explica López Cordero (ibíd.) es que la sociolingüística profundiza en la situación sociocultural del usuario, tiene en cuenta el sexo, la edad, etnia, aspectos históricos, sociales y culturales mientras que la Estilística, solo llega hasta la estratificación. En la siguiente figura se distinguen claramente estas diferencias.

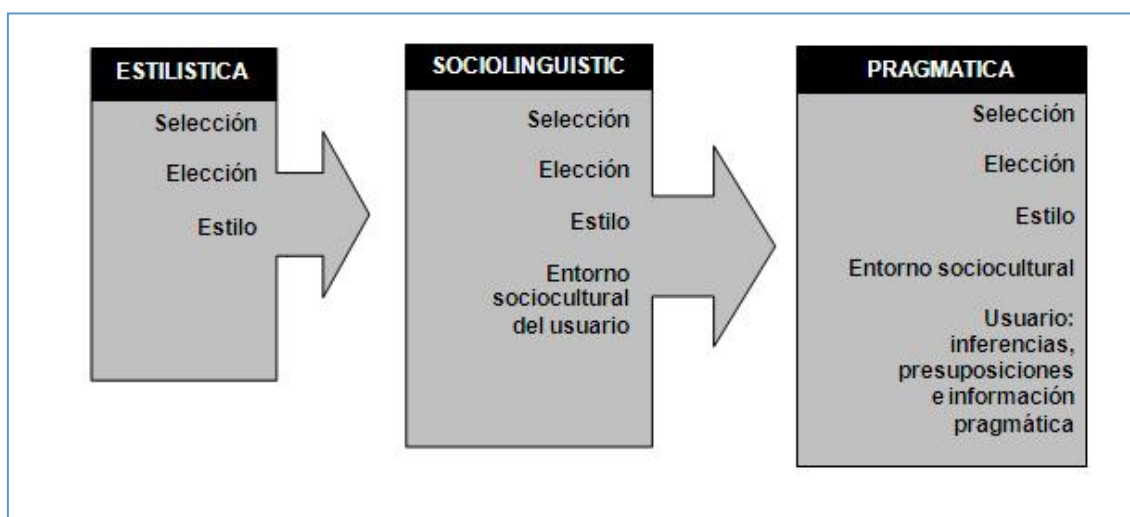


Figura 2. Diferencias entre la estilística, la sociolingüística y la pragmática. López- Cordero (2011).

La pragmática por otra parte a diferencia de la sociolingüística y la estilística, profundiza además en las inferencias (lo que se deduce o infiere del enunciado), las presuposiciones que realiza el usuario de la lengua, y la información pragmática, o conjunto de creencias, conocimientos, opiniones, sentimientos, supuestos, de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal, como la define.

Algunos planteamientos psicolingüísticos y cognitivistas conducen también a la pragmática debido a su interés por los procesos de producción y recepción reales (contextualizadas) en las que participan los hablantes. Destacan en este ámbito las aportaciones de Vygotsky (1896-1934) o las del actual Bronckart (1946-), (Payrató, 2010).

2.1.5.2. Lingüística clínica

En lingüística clínica son muy frecuentes los estudios en los que las teorías y los marcos de trabajo de enfoques específicos a la pragmática se aplican para la evaluación y el diagnóstico de desórdenes lingüísticos que adoptan por ejemplo el marco de la teoría de la relevancia en la pragmática cognitiva en sus trabajos sobre los daños en el hemisferio derecho (Gallardo, 2005; Gardner, Brownell, 1986; Bishop, 2000; Bryan K.1995). También se emplea la teoría de los actos de habla para el estudio de enfermedades como el Alzheimer, daños en el hemisferio izquierdo, autismo, síndrome Asperger (Craig, 1991). En lingüística, y psicología y por qué no, también en pragmática, se suele defender la idea como apunta Cummings (2005) de que se puede aprender más sobre los procesos de pensamiento y lenguaje normal examinando cómo esos procesos se alteran en los individuos con algún tipo de daño o disfunción cerebral.

En cuanto a la evaluación del componente pragmático, la lingüística clínica ofrece protocolos que podrían servir de modelo para la elección y diseño de los ítems en la evaluación de la competencia pragmática en L2 /LE en

individuos sin ningún tipo de desorden o daño cerebral. Estos protocolos permiten una valoración simple, en términos de afirmación/negación a partir de los cuales poder establecer porcentajes que permitan diferenciar las tres medidas siguientes:

1. Habilidad pragmática general
2. Habilidad pragmática específica (reduce el inventario de categorías pragmáticas, eliminando aquellas cuya ejecución necesita por completo el dominio léxico, semántico, fonológico y morfosintáctico).
3. Habilidad pragmática de base gramatical (engloba las categorías cuya eficacia depende de una habilidad previa en los componentes gramaticales)

Gallardo (2009) propone una sistematización que pasa por la diferenciación de tres niveles pragmáticos quedando así la pragmática subdividida en tres tipos:

1. La pragmática interactiva, cuyas categorías se centran en la toma de turno, comunicación no verbal, agilidad de turno, índice de participación, conversacional, prioridad o ajuste sociolingüístico, comunicación no verbal etc.
2. La pragmática textual (cohesión y coherencia. En ella se distinguen las categorías de tópico y comentario y las superestructuras textuales) y
3. La pragmática enunciativa (con los actos de habla; las presuposiciones; las inferencias trópicas; las implicaturas; los sobreentendidos y las interjecciones).

El modelo que plantea Gallardo (ibíd.) permite una valoración del componente pragmático rápida y sistemática, ya que organiza las categorías evaluadas en tres niveles con justificación teórica y es exhaustiva porque incluye todos los elementos importantes del componente pragmático.

Para llevar a cabo sus estudios, en lingüística clínica los investigadores cuentan, como hemos adelantado en la página anterior, con protocolos simples pero efectivos como el Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática (PREP) que mostramos en la tabla 4.

Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática	
1.1.	(Actos locutivos enunciativos)
1.2.	(Actos locutivos proposicionales)
1.3.	Manejo de las pausas y silencios
2.1.	Actos locutivos
2.2.	Gestos y actos no verbales
2.3.	Circunloquios, rodeos, p-c
3.	Actos ilocutivos)
4.	Auto-rectificaciones conversacionales
5.	Inferencias trópicas lexicalizadas
6.1.	Máxima de la cualidad
6.2.	Máxima de la cantidad
6.3.	Máxima de la manera
6.4.	Máxima de la pertinencia
6.5.	Implicaturas anómalas
7.	Superestructuras textuales narrativa y argumentativa)
8.	Macroestructuras y gestión temática
9.	Léxico y cadenas correferenciales
10.	Morfología: agramatismos
11.	Sintaxis: paragramatismos
12.	Agilidad del turno
13.	Índice de participación conversacional
14.	Predictibilidad: tipos de intervención
15.	Gestualidad natural
16.	Mirada
17.	Prioridad

Tabla 4. Resumen del PREP, protocolo rápido de evaluación pragmática (Gallardo, 2009).

Es importante reparar en que no solo se incluyen ítems de pragmática enunciativa sino que se incluyen también otros tales como la agilidad de turno, índice de participación conversacional, predictibilidad, prioridad y algo tan importante en pragmática como la mirada y la gestualidad.

Por otra parte, la lingüística clínica puede aportar pistas sobre el orden de adquisición y desarrollo de la competencia pragmática en L2, como muestra Adams (2002) en el siguiente resumen de los estudios realizados con niños sin ningún tipo de deficiencia, alteración o enfermedad.

En la tabla 5, es destacable el hecho de que en los niños sin ningún déficit el significado indirecto solo empieza a emerger a partir de los 4 o 6 años en su lengua materna. También es significativo que las formas de cortesía, p. ej., solo se vean completamente desarrolladas a partir de los 9 años, mientras que la capacidad para explicar los *idioms* se sigue desarrollando hasta los 17 años.

Este tipo de comportamientos pragmáticos se desarrollan más tarde y de forma más lenta que muchos de los otros incluidos en la tabla. Un niño puede llegar a hablar casi como un adulto en unos cuantos años, al menos en lo que se refiere a su competencia gramatical. Sin embargo su competencia pragmática requiere más tiempo para su adquisición pareciéndose mucho su aprendizaje al del vocabulario. Así pues, podemos observar cómo un niño es capaz producir y de entender enunciados sintáctica y morfológicamente complicados y por el contrario muestra deficiencias en el dominio de aspectos pragmáticos como por ejemplo las inferencias, interpretación de los actos indirectos de habla, la deixis, o la construcción textual o discursiva, como señala Payrató (2010:130-131).

Pragmatic behaviours	Approximate emergence	Source
Pre-verbal turn taking	8–9 months	Ninio and Bruner, 1978
Pre-verbal communicative intentions/proto-words	12 months	Coggins and Carpenter, 1981
Rapid development of communicative acts	14–32 months	Snow <i>et al.</i> , 1996
Turn taking	stabilises at 2; 6–3; 6	Klecan-Aker and Swank, 1988
Can maintain topic in interaction with adult	from 2 years	Ervin-Tripp, 1979
Making clarifications	from 2 years	Gallagher, 1977; Ferrier <i>et al.</i> , 2000
Adaptation of speech style to listener	from 2 years	Dunn and Kendrick, 1982
Use of early polite forms variable	from 2 years	Bates <i>et al.</i> , 1979
Response to non-specific requests for repetition	2 years	Yont <i>et al.</i> , 2000
Range of communication acts achieved	4 years	1979; McTear y Conti-Ramsden, 1992
Infers information from story	3–4 years	Paris and Upton, 1976
Infers indirect meanings	4–6 years	Eson and Shapiro, 1982
Turn-taking repairs	5 years	Ervin-Tripp, 1979
Gaps in interaction decline	5 years	Dewart and Summers, 1997
Reports thematic narrative with plot	5–7 years	Liles, 1993
Metapragmatic skills present	6–7 years	Andersen-Wood and Smith, 1997
Mastery of discourse markers	7 years	Kyrtziz and Ervin-Tripp, 1999
Skilled use of anaphoric reference	6–7 years	Karmiloff-Smith, 1985
Information adequacy	complete 9 years	Lloyd <i>et al.</i> , 1995
Polite forms	fully developed from 9 years	McTear and Conti-Ramsden, 1992
Cohesion and reference errors	decrease 9–12 years	Ripich and Griffin, 1988; Bamberg, 1987
Explanation of idioms	up to 17 years	Spector, 1996

Tabla 5. El desarrollo de la pragmática lingüística en niños: resumen de algunos estudio de investigación con edades aproximadas (Adams, 2002).

Por su parte, Smith (1988), y Robinson (1982) detectan en sus experimentos las diferencias existentes entre las interpretaciones realizadas a partir de un mismo texto entre niños de 5 años y niños de 7. Observan por ejemplo que los niños de 5 años no son completamente conscientes de la ambigüedad de ciertos mensajes aunque sean capaces de entenderla tras una explicación. Sin embargo ante los mismos mensajes los niños de 7 años sí son conscientes de esa ambigüedad.

At five, children showed little or no awareness of the under specification ("ambiguity"), being content that their choice of any white horse when prompted by a) was correct. Furthermore, when the potential inadequacy of their identification was pointed out to them explicitly, they were quite happy to accept the suggestion that they could have chosen better by thinking harder ... At seven, children had become aware of the ambiguity, were unwilling to accept an underdetermined stimulus as appropriate, and were able correctly to apportion blame for the failure to communicate faultlessly. (Smith, 1988:13).

De manera que Smith confirma que los niños de esa edad siguen los postulados de la teoría de la relevancia debido a un mayor desarrollo cognitivo en estos últimos.⁷ Además Smith (1990:172-173) sostiene que no es implausible que “[...] the tendency to maximise the relevance of incoming stimuli, and the notion of optimal relevance, are innate. If so, one might well imagine that considerations of relevance could be exploited in the process of language development”.

También Ellis (1997:71) considera que “existen distintos componentes de la lengua que son adquiridos con la ayuda de habilidades cognitivas generales” Los datos hasta aquí aportados pertenecen a estudios realizados con niños, pero ayudan dar una idea del mucho tiempo y esfuerzo que puede suponer aprender y asimilar ciertos tipos de comportamiento pragmático para un aprendiz adulto de lengua extranjera o L2. La relación del desarrollo de la

⁷Véase más sobre semántica cognitiva en Fischer (2000^a).

competencia pragmática con el desarrollo cognitivo así como con las aptitudes innatas de cada individuo son variables que aportan complejidad a la investigación de los procesos que intervienen en el desarrollo de la pragmática de la interlengua.

2.1.5.3. La Semántica

La semántica es para algunos, la disciplina principal de la lingüística porque el significado es inextricablemente parte del lenguaje a través del cual es expresado. Whorf (1956) pensaba que, de acuerdo con la lógica natural, el hecho de que las personas hablemos ya con fluidez desde nuestra infancia nos convierte en nuestra propia autoridad en el proceso mediante el cual formulamos y comunicamos ideas. Nos limitamos, según él, a consultar un substrato de lógica o razón común que se supone poseemos. La lógica natural expone que el habla es más bien un proceso incidental que se preocupa rigurosamente por la comunicación, pero no por la enunciación de ideas. Se presume que el habla, o la utilización del lenguaje, únicamente expresa lo que ya ha sido básicamente formulado de una manera no lingüística. La formulación es, según este autor un proceso independiente, llamado pensamiento, y se supone que éste es bastante indiferente a la naturaleza de cada lengua. Las lenguas poseen gramáticas, sobre las que se piensa que se trata de simples normas de corrección convencional y social, pero por otra parte supone que la utilización del lenguaje no está dirigida tanto por estas normas como por el pensamiento correcto, racional e inteligente.

Pensar, explica Whorf (ibíd.), es una actividad enormemente misteriosa, y lo que mayor luz ha proyectado sobre ella ha sido el estudio del lenguaje, mostrando que las formas de los pensamientos son controladas por ineludibles leyes de modelos de las que las personas somos inconscientes. El autor y escribe que algunos afirmaban que las palabras no eran más que el medio en el que encontraba expresión *este fulgor más profundo*. De ello

se podía desprender que un pensamiento expresado en cualquier lengua podía ser traducido a cualquier otra lengua sin pérdida de su significado.

Whorf (ibíd.) piensa además:

La verdadera preocupación de los lingüistas es el esclarecimiento de la penetrante oscuridad que envuelve el lenguaje, así como el estudio del pensamiento, la cultura y la perspectiva de la vida de una comunidad dada, puesta a la luz de ese «algo dorado», como le he oído llamar al referirse al principio transmutable del significado [...] (Whorf, 1956/1971:235).

Al estudio del significado se ha dedicado la semántica del griego *semantikos*, "lo que tiene significado" y contribuye a la comprensión de los problemas de la comunicación así como de la manipulación de conceptos en la sociedad moderna mientras que la pragmática, según la define Leech (1974), estudia la relación entre las expresiones lingüísticas y sus usuarios. En todas las definiciones de pragmática encontramos la dicotomía entre significado y uso, entre competencia y actuación o comunicación real.

Twenty years ago, pragmatics, if it was mentioned at all, was regarded as convenient waste-bin to consign annoying facts which did not fit theories. Now it is one of the most vigorous areas of linguistic research (Leech, 1985, 1974:319).

De los diferentes niveles de lingüística, la semántica es la que más se ha visto afectada por la pragmática. Leech (1974:319) se plantea si es lógico o válido separar la pragmática de la semántica. En torno a este debate los investigadores adoptan una de las siguientes posiciones:

- a) Piensan que la pragmática debería ser subsumida, incorporada dentro de la semántica.
- b) Los que piensan que la semántica debe incluirse en la pragmática
- c) Los que piensan que la semántica y la pragmática son distintas y sus campos de estudio son complementarios.

Leech (1983:5) es partidario de un “paradigma lingüístico formal-funcional” que considera la pragmática y la gramática como dos sistemas complementarios, propone los ocho postulados siguientes para establecer las principales diferencias entre la semántica/gramática y la pragmática:

1. La presentación semántica o forma lógica de una oración es distinta de su interpretación pragmática.
2. La semántica está gobernada por reglas (gramaticales) mientras que la pragmática general se rige por principios (retóricos)
3. Las reglas de la gramática son fundamentalmente convencionales; los principios de la pragmática general no lo son (p. ej. son motivados en función de los objetivos conversacionales).
4. La pragmática general relaciona el sentido (o el significado gramatical) de una expresión a su fuerza pragmática (o ilocucional). Esta relación puede ser relativamente directa o indirecta
5. Las correspondencias gramaticales se definen por mapeo mientras que las pragmáticas se definen por problemas y soluciones.
6. Las explicaciones gramaticales son ante todo formales; las pragmáticas son funcionales.
7. La gramática es ideacional; la pragmática es interpersonal y textual.
8. En general la gramática se puede describir en términos de categorías discretas y determinadas; la pragmática en términos de valores continuos e indeterminados.

Para juzgar si la discusión sobre el significado entra dentro del terreno de la pragmática o no, Leech (ibíd.) propone el siguiente criterio:

- a) ¿Se hace referencia al emisor o al destinatario?
- b) ¿Se hace referencia a la intención del hablante o a la interpretación del oyente?

- c) ¿Se hace referencia al contexto?
- d) ¿Se hace referencia al tipo de acto o acción realizada por medio del uso de la lengua?

Si la respuesta a una o más de estas preguntas es “sí” podemos, según el autor, suponer que estamos tratando con la pragmática.

De acuerdo con Dam-Jensen and y Korning, K. (2006), en la semántica léxica existe una línea fronteriza tradicional entre denotación y connotación. Según Lyons (1977), el significado de una unidad léxica se puede decir que deriva tanto de las relaciones sintagmáticas como de las paradigmáticas por medio de la combinación y la selección. La distinción clásica de Morris (1938:6), entre semántica, sintaxis y pragmática es continuamente citada. Según él, la sintaxis se ocupa de las propiedades estructurales de los signos, de las relaciones entre palabras, la semántica de la relación entre los signos y las cosas que significan es decir entre las palabras y el mundo, mientras que la pragmática se ocupa de los usos de los signos que los hablantes y los oyentes hacen de ellos para realizar los actos comunicativos, es decir, la relación palabra usuario. La semántica “estudia las reglas que un hablante competente conoce cuando sabe los significados de las palabras. La pragmática se ocupa de la actuación (*performance*) más que de la competencia, y la pregunta principal que se plantea es: ¿cómo se tiene éxito en nuestra tarea comunicativa? A tal pregunta dio respuesta Grice a través de la exposición del principio de cooperación. La semántica es el estudio de “the relations of signs to the objects to which the signs are applicable” y la pragmática es el estudio de “the relation of signs to interpreters” o “pragmatics is of all those aspects of meaning not captured in a semantic theory” (Levinson, 1983:12). Con esta definición es imposible comprender qué es la pragmática sin comprender la semántica y sin hacer mención de

conceptos como significado, referente, prosodia semántica⁸, lexema, palabra, ocurrencias, unidad terminológica, unidad léxica, locución, denotación, connotación, o las unidades de significado ampliadas.

Actualmente los límites entre la semántica y la pragmática siguen sin poder establecerse de una manera clara y convincente, luego, intentar forzar una distinción entre las dos áreas tal vez sea artificial y básicamente imposible.

So the study of meaning inescapably also involves the study of what speakers do with words and how they do it. This observation lies at the heart of a distinction central to the study of meaning as it exists today: the distinction between semantics and pragmatics [...] “what words mean is a matter of what people mean by them (Wharton 2004:1; Grice 1989:340; citados por Wharton (ibíd.)).

Un claro ejemplo de ello se halla en la anécdota de Sócrates a la que Pastora Herrero (1990:7) nos remite a propósito de la concepción de la palabra como “un elemento distorsionador de la comunicación”. Se cuenta que cuando un día Sócrates estaba sentado en un bosque en los alrededores de Atenas vio pasar a un hombre que perseguía a otro mientras gritaba: “¡Detenedle!, ¡detenedle!”. Sócrates ni se inmutó. Lo que permitió que el fugitivo escapara. El perseguidor se enfadó con Sócrates por no colaborar y éste preguntó: “¿Por qué había de moverme?” – “Es un asesino”. – “¿Un asesino?” “¿Qué es un asesino?”. _ “Un hombre que mata”. _ “Ya, (contestó Sócrates) ¿Acaso la profesión de Matarife no es respetable?”. _ “Es que es un hombre que mata hombres”. _ “¿Un soldado?”. _ “No, un hombre que mata hombres en tiempo de paz”. - “Ah, bueno, usted quiere decir que es un verdugo”. _ “No y no. Es un hombre que mata a los hombres en su

⁸ “La **prosodia semántica** se refiere a la difusión del colorido connotativo más allá de los límites de la simple palabra [...]. In a 1996 article “The search for units of meaning” Sinclair develops these results further and uses the phenomenon of semantic prosody as a very convincing argument for the existence (or rather salience) of extended units of meaning (or compound lexical items as he also calls them). (Partington, 1998:68 citado por Dam-Jensen and y Korning, 2006).

propia casa”. _ “Habérmelo dicho antes. Ahora ya le entiendo. Era un médico”

Las palabras son consideradas por Wharton (ibíd.) a la luz de habilidades humanas cognitivas más amplias como por ejemplo la capacidad para reconocer los estados mentales de los demás, conocidas como de lectura de mente o pensamiento que subyacen la manera en la que los niños adquieren las palabras y al uso que los hablantes adultos hacen de ellas. Existen dos hipótesis sobre cómo aprenden los niños los significados de las palabras:

La empiricista y la de lectura de pensamiento (*mindreading*).

La primera afirma que los niños aprenden asociaciones entre los objetos y las palabras (hipótesis asociacionista) y la segunda que los niños infieren lo que el hablante intenta expresar. Wharton (ibíd.) cree que las mismas pistas que utilizan los niños en la adquisición léxica juegan un papel en la comprensión regular del adulto y que son un ejercicio de la misma habilidad pragmática y plantea también de qué manera los comportamientos naturales, no verbales se pueden acomodar dentro de una teoría pragmática.

En cuanto a la adquisición del léxico existen los siguientes hechos:

1. A partir de los 12 meses los niños aprenden alrededor de 10 palabras nuevas cada día.
2. Relacionan rápidamente la palabra con su significado tras una o dos exposiciones.
3. Los niños sordos que aprenden el lenguaje de signos adquieren palabras con la misma rapidez que los que oyen
4. Los niños ciegos tienen un vocabulario indistinguible de los que ven ya a los 3 años.
5. Los adultos nombran a menudo deliberadamente objetos a los niños, pero raramente nombran acciones.

Los experimentos para contrastar la validez de las dos hipótesis sobre adquisición léxica llevados a cabo por Baron-Cohen, Baldwin y Crowson 1997, y Wilson 2003 dan como resultado que los niños con desarrollo normal satisfacen la hipótesis de “mindreading” mientras que los niños autistas satisfacen la empiricista (o asociacionista). Los niños con síndrome de Williams son también “lectores de pensamiento” según los experimentos de Stevens y Karmiloff-Smith, 1997. La conclusión a la que se llega es que “Normal acquisition of word meanings involves mindreading” (Wharton, 2004). Por otra parte, los experimentos de Akhtar (2002) sobre relevancia y el aprendizaje temprano de palabras dan como resultado que al determinar la referencia de un adjetivo nuevo, los niños se fijan en la dimensión más relevante al contexto del discurso. Los dos grupos de edad de niños fueron capaces de utilizar el contexto discursivo precedente para desambiguar el significado del adjetivo nuevo⁹.

These experiments may show only that children are following a path of least effort in interpreting novel adjectives. It would be interesting to test whether the effect factor also plays a role (and whether effort and effect can be independently manipulated, as in Sperber *et al.* 1996.) (Wilson, 2003).

De los anteriores resultados se concluye, como indica Wilson (ibíd.) que se necesitan más estudios sobre cómo la lectura de pensamiento interactúa con los procesos léxico- pragmáticos tales como la reducción o ampliación conceptual (*narrowing, broadening*) y los usos atributivos

2.1.5.4. La pragmática léxica y la terminología

En la introducción a sus conferencias, Carston (2002a, 2002b,) explica que ha sido solo a partir de los últimos cinco años cuando los pragmatistas han empezado a observar sistemáticamente las distinciones semántico-

⁹ Sobre adquisición léxica, la teoría empiricista y de lectura de la mente véase: Akhtar (2002); Baldwin (1993); Baldwin y Moses (1994); Baldwin, Markman *et al.* (1996); Baron-Cohen, Baldwin y Crowson (1997); Bloom (1994); Bloom (2000).

pragmáticas al nivel de la palabra (y no tanto a nivel de expresiones, frases u oraciones) y a hablar de “pragmática léxica” como de un campo separado¹⁰.

Según la autora en un modelo simple de semántica léxica las palabras codifican conceptos y los conceptos denotan categorías de objetos, acontecimientos o propiedades en el mundo. El objetivo es estudiar las relaciones entre las palabras y los conceptos mentalmente representados que codifican, pero hay un vacío entre el concepto codificado por una palabra y el concepto comunicado (o expresado) a través del uso de esa palabra en una situación particular. El hueco entre el concepto comunicado a través del uso de una palabra proporciona los datos para la pragmática léxica, y el objetivo de esta disciplina es explicar cómo los oyentes salvan ese vacío. Blutner (1998:115-162) por su parte, define la pragmática léxica como “a research field that tries to give a systematic and explanatory account of pragmatic phenomena that are connected with the semantic underspecification of lexical items”.

En 2003 los investigadores del proyecto “A Unified Theory of Lexical Pragmatics’ (AR16356)¹¹ se plantean como objetivo principal investigar los procesos que intervienen cuando el significado literal de las palabras se modifica en el uso. Ejemplos de estos procesos son la reducción conceptual (narrowing)”, la aproximación y la extensión metafórica. El proyecto ha trabajado en la elaboración de una teoría que rechaza la distinción tradicional entre significado literal y significado figurativo y defiende que ni la metáfora, ni la aproximación, ni la hipérbole requieren mecanismos interpretativos distintos a los que requieren las expresiones

¹⁰ Sobre pragmática léxica véase: Carston, 1997, 2002; Blutner, 1998, 2002; Lascarides y Copestake, 1998; Sperber y Wilson, 1998, 2002; Wilson, 2003.

¹¹ El proyecto “A Unified Theory of Lexical Pragmatics” (AR16356) fue fundado por la *Arts and Humanities Research Council* (AHRC) y se llevó a cabo entre el año 2003 y el año 2007. Sus investigadores fueron Wilson, D., Carston, R., Wharton, T., Kolaiti, P. y Vega-Moreno, R.

literales o comunes, al contrario, defienden la hipótesis alternativa de que son el resultado de un único proceso pragmático que afina los detalles de la interpretación de casi cada palabra. Entre los que defienden esta hipótesis se encuentran Atlas (2005), y Kintsch (2000), entre otros, citados por Wilson y Carston (2007). Para investigar sobre su hipótesis se valen del marco de la teoría de la relevancia y sus objetivos principales son:

- A Desarrollar una explicación unificada, cognitivamente plausible de los procesos léxico-pragmáticos.
- B Estudiar hasta qué punto los procesos léxico-pragmáticos están gobernados por principios pragmáticos que se aplican tanto a nivel de palabra como de frase.
- C Investigar si los usos creativos, específico-ocasionales conllevan los mismos procesos que los usos más convencionales o regulares.
- D Reflexionar sobre las implicaciones de sus informes en la noción del significado literal.

En la página web de la UCL University en la que se describe el mencionado proyecto, Wilson (2014) reflexiona sobre la necesidad de diálogo entre lingüistas pragmatistas, filósofos y científicos cognitivos interesados en el significado de las palabras, conceptos, y comunicación, que podría conducir a un valioso progreso en el terreno de la pragmática léxica.

Por otra parte, Cabré (1999) en su Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) en contraste con la Teoría General de la Terminología (TGT) expone que:

[...]si la terminología en lugar de identificarse por su capacidad denominativa se define por su especificidad significativa (significado propio del ámbito en que se utiliza) y pragmática (situación comunicativa de determinadas características pragmáticas posicionales, etc.) amplía su identificación más allá de las unidades estrictamente nominales y empieza a solaparse con otros tipos de unidades como la fraseología o las expresiones especializadas[...] Se conciben las palabras y los términos¹² como realizaciones pragmáticas de las unidades léxicas. (Cabré ,1999:8-7).

En Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) a las unidades léxicas, se las denomina expresiones multipalabra, mientras que por *construcción* se entiende, según Rosso, Martí y Taulé, (2013), la unión de un significado y una forma que manifiestan una función comunicativa concreta. Algunos autores como Sag *et al.* (2001) incluyen expresiones fijas, semifijas (locuciones, compuestos nominales, nombres propios), y expresiones sintácticamente flexibles dentro de las construcciones o expresiones multipalabra. Las construcciones son unidades lingüísticas que se almacenan en la memoria y se accede a ellas tanto en la producción como en la comprensión de lenguaje. Jackendoff (1999), citado por Rosso, Martí y Taulé, (2013:224), estima que el 50% del léxico de los hablantes está constituido por este tipo de construcciones.

En resumen, en este capítulo se ha visto cómo la definición de la pragmática es y ha sido siempre provisional debido por una parte a su origen y evolución y por otra, a la diversidad de dimensiones y orientaciones teóricas que la conforman. Las distintas vías a través de las que se ha llegado a la pragmática han sido principalmente: la retórica clásica; la filosofía del lenguaje; la semiótica; la sociolingüística; la lingüística funcional; los planteamientos psicolingüísticos y cognitivistas; la semántica; la lexicología y

¹² Los términos son “unidades léxicas, activadas singularmente por sus condiciones pragmáticas de adecuación a un tipo de comunicación. Se componen de forma o denominación y significado o contenido. La forma comparte las características generales de la unidad; el contenido se singulariza en forma de selección de rasgos adecuados a cada tipo de situación y determinados por el ámbito, el tema, la perspectiva de abordaje del tema, el tipo de texto, el emisor, el destinatario, y la situación”. Cabré (1999:4).

la terminología. Para ceñirnos a la línea y objetivos de este trabajo no nos hemos detenido en disciplinas como el análisis del discurso, que comparte objetivos similares con la pragmática, ni en otras teorías integrantes de la pragmática como por ejemplo la teoría de la cortesía, o la teoría de la argumentación. Este capítulo se ha centrado en exponer la teoría de los actos de habla y la teoría de la relevancia ya que en ellas, sobretodo, se hallan los conceptos e ideas que forman la base teórica en la que fundamentamos esta investigación y que subyacen al diseño de una de las pruebas de lenguas que aquí se analizan, el Oxford Online Placement Test. Nos referimos por tanto, a los actos de habla indirectos, al proceso inferencial, a las máximas conversacionales, al significado implícito, y a las implicaturas.

2.2. LA PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La pragmática se relaciona con la gramática funcional ¹³del lenguaje, apoyada principalmente en los actos de habla (Austin, 1962), y en la lógica de la conversación, (Grice, 1975), por tanto, se relaciona con el nivel oral del lenguaje. Como señalan Rivers y Temperly:

Is oral communicating the ultimate goal? (...) Being able to understand a language but not speak it can have specialized utility for professional monitoring purposes, for example, but is very frustrating in normal communication situations. (Rivers y Temperly, 1978:3).

En los años sesenta y setenta por influencia de la sociolingüística, los profesores de segundas lenguas se preocupan cada vez más por el estudio de la cultura en la que la segunda lengua se encuentra embebida y ven la necesidad de facilitar las oportunidades para interactuar con los

¹³ Lock (1996) argumenta que más que insistir en una distinción tajante entre formas gramaticales y agramaticales se pone el énfasis en la propiedad y adecuación de una forma determinada para un propósito comunicativo particular dentro de un contexto determinado. Se suelen utilizar textos auténticos (escritos u orales) siempre contextualizados tiene que saberse para qué son esos textos y cómo se utilizan.

hablantes nativos en escenarios naturales. En esa época, como explica Howatt, (1984) también algunos lingüistas defienden la importancia de la semántica en cualquier modelo teórico del lenguaje. El significado se ve como dependiente, en gran medida, del contexto en el que se producen los actos de habla aunque ya anteriormente los aspectos del lenguaje en uso habían sido subrayados por los funcionalistas. Durante todo el siglo XX, con el rápido incremento de la importancia del inglés en la educación, la tecnología y el comercio, cada vez más gente de todas las procedencias necesitaba aprender inglés por razones muy concretas tales como la necesidad de leer textos académicos o por motivos comerciales (Hutchinson y Waters, 1987 citados por Clapham, 1996). Pero el movimiento ESP (*English for Specific Purposes*) no apareció hasta 1960 prestándose mucha atención al estudio del inglés científico técnico y al inglés para fines académicos.

Desde entonces hasta ahora, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (ISL) la pragmática crece en importancia y sirve de base para la puesta en marcha de importantes transformaciones como por ejemplo el reordenamiento de contenidos didácticos. Prueba de ello es, como el autor (ibíd.) destaca, el enfoque nocional/ funcional que empieza a ser notorio a partir de 1972 con los artículos de Wilkins para el Consejo de Europa "Notional Syllabuses" (1976) y los de Widdowson (1978). Wilkins establece tres tipos de categorías nocionales:

Las semántico- gramaticales o conceptuales (características formales de la gramática y el léxico (pasado, futuro, lugar...), las de modalidad (que expresan la actitud, grado de certeza, posibilidad, necesidad...) y las de funciones comunicativas (actos de habla: peticiones, expresión de acuerdo...).

2.2.1. La pragmática en el aula de inglés como segunda lengua (ISL)

En el ámbito de la ISL a la pragmática se la denomina pragmática de la interlengua (PI L)

As a domain within L2 studies, pragmatics is usually referred to as interlanguage pragmatics (ILP), as analogy with interlanguage grammar, interlanguage phonology, and interlanguage lexicon (Kasper y Rose, 2002). ILP is a second-generation hybrid (Kasper y Blum-Kulka, 1993). It belongs to two different disciplines, both of which are interdisciplinary. On one hand, as a branch of second language acquisition research, two sections within the wider domain of ILP are distinguished. As the study of L2 use, ILP examines how nonnative speakers (NNSs) comprehend and produce action in a target language. As the study of L2 learning, ILP investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform action in a target language (Kasper y Rose, 2002). On the other hand, as a subset of pragmatics, ILP is a sociolinguistic, psycholinguistic, or simply linguistic enterprise, depending on how one defines the scope of pragmatics (Kasper y Blum-Kulka, 1993 citado por Liu, 2007).

En la actualidad el aprendizaje y el desarrollo de la PIL es un objeto de estudio todavía en sus comienzos, sobre todo si se compara con los estudios que se han realizado sobre la adquisición y desarrollo de la competencia gramatical.

Pero, si bien queda mucho por investigar sobre su aprendizaje, adquisición y desarrollo, existen ya numerosos estudios que abordan este tema. En los años 80 y 90 se llevan a cabo una serie de estudios que abordan la pragmática de la interlengua en el aula como contexto de adquisición formal.

STUDY	TEACHING GOAL	PROFICIENCY	LANGUAGES	RESEARCH GOAL	DESIGN	ASSESSMENT PROCEDURE INSTRUMENT
House & Kasper, 1981	Discourse markers & strategies	Advanced	L1 German FL English	explicit vs. implicit	pre-test/ post-test control group L2 baseline	roleplay
Wildner-Bassett, 1984, 1986	Pragmatic routines	Intermediate	L1 German FL English	eclectic vs. Suggestopedia	pre-test/ post-test control group	roleplay
Billmyer, 1990	Compliment	High Intermediate	L1 Japanese SL English	+/- instruction	pre-test/ post-test control group L2 baseline	elicited conversation
Olshain & Cohen, 1990	Apology	Advanced	L1 Hebrew FL English	teachability	pre-test/ post-test L2 baseline	discourse completion question
Wildner-Bassett, 1994	Pragmatic routines & strategies	Beginning	L1 English SL German	teachability to beginning FL students	pre-test/ post-test	questionnaires role play
Bouton, 1994	Implicature	Advanced	L1 mixed SL English	+/- instruction	pre-test/ post-test control group	multiple choice question
Kubota, 1995	Implicature	Intermediate	L1 Japanese FL English	deductive vs. inductive vs. zero	pre-test/ post-test/ delayed post-test control group	multiple choice & sentence combining question
House, 1996	Pragmatic fluency	Advanced	L1 German FL English	explicit vs. implicit	pre-test/ post-test control group	roleplay
Morrow, 1996	Complaint & refusal	Intermediate	L1 mixed SL English	teachability explicit	pre-test/ post-test delayed post-test L2 baseline	roleplay holistic ratings
Tateyama <i>et al.</i> , 1997	Pragmatic routines	Beginning	L1 English FL Japanese	explicit vs. implicit	pre-test/ post-test control group	multi-method

Tabla 6. Estudios que examinan el efecto de la instrucción de la pragmática desde 1981 a 1997 (Kasper, 1997).

En ellos se analizan contrastivamente diferentes categorías pragmáticas, (principalmente actos de habla, rutinas e implicaturas), en L1 y L2/FL a través de procedimientos que generalmente consisten en juegos de rol y ejercicios de cumplimentación y/o de opción múltiple. Los sujetos que intervienen en estos estudios poseen un nivel intermedio o avanzado en L2/FL en su mayoría, como muestra la tabla 6, en la que Kasper (1997) muestra la producción de los artículos que considera más destacables desde

1981 a 1997. Se observa el interés que despiertan en los investigadores temas como el efecto de la instrucción tanto explícita como implícita así como deductiva o inductiva. Por otra parte Bacelar (2003) amplía esta lista de estudios sobre el aprendizaje de la pragmática en contextos académico-educativos, con la tabla que se muestra a continuación:

Pragmatic routines	Wildner-Bassett (1994), House (1996), and Yoshimi (2001)
Apologies	Olshain and Cohen (1990) and Tateyama (2001)
Implicatures	Bouton (1994) and Kubota (1995)
Compliments	Billmyer (1990), LoCastro (2000), and Rose and Ng Kwai-fun (2001)
Requests	LoCastro (1997), Fukuya and Clark (2001), and Takahashi (2001)
Socio-stylistic variation	Lyster (1994)
Hedges in academic writing	Wishnoff (2000)
Interactional norms	Liddicoat and Crozet (2001)
Refusals	King and Silver (1993); Morrow (1996), and Kondo (2001)

Tabla 7. Estudios intervencionistas sobre el efecto de la instrucción de la pragmática. (Bacelar, 2003).

En la tabla 1 quedan reflejados algunos de los distintos trabajos más recientes (hasta el 2001) sobre los efectos de la instrucción de diferentes funciones y categorías y pragmáticas (la disculpa, la petición, el rechazo, las rutinas las implicaturas etc.).

Los estudios sobre ILP en entornos de enseñanza se pueden enmarcar, según Alcón- Martínez (2008), dentro de dos perspectivas teóricas: la perspectiva que la considera una actividad cognitiva y la que la enfoca como una actividad sociológica. Este enfoque, que considera crucial la interacción social para el aprendizaje de la pragmática, engloba trabajos sobre sociocultura (Ohta, 1999, 2001; Alcón, 2001), integración social y lenguaje (Kamagy, 1999; Duff, 1995, 2009) y sobre análisis conversacional (Kasper, 2004; Young y Miller, 2004; Ishida, 2006). También contamos con estudios observacionales que aportan información sobre el desarrollo pragmático en

el tiempo (Barron, 2009; Ellis, 1992; Kanagy and Igarashi, 1997; Ohta, 1999; Schmidt, 1983). Se han llevado a cabo además, investigaciones sobre el aprendizaje de la pragmática a través de la interacción en el aula (Markee and Kasper, 2004). En ellos la recogida de datos se hace a través de la observación prolongada, y combinación de periodos observacionales con entrevistas retrospectivas e informes verbales concurrentes. Por último, Alcón-Martínez (2008) ponen como ejemplo de estudios llevados a cabo en el aula, los realizados por Alcón (2001, 2002, 2005).

También dentro del marco de la Teoría del Procesamiento de la Información se han realizado estudios (McLaughlin *et al.* 1983; Nation and McLaughlin 1986; Hulstijn 1990; Bialystok 1988, 1993, 1994) que analizan la relación entre el grado de dominio de L2 y la atención selectiva en el procesamiento de las oportunidades de aprendizaje en L2. Los resultados de algunos de ellos predicen que los aprendices que ostentan mayor grado de dominio pueden asignar recursos de procesamiento de manera más eficiente que aquellos con nivel de dominio más bajo. Con respecto al dominio de competencia pragmalingüística, (Bialystok, 1993; House, 1996 y Hassall, 1997, citados por Takahashy, 2005), concluyen que los primeros son capaces de prestar atención selectiva a las características pragmáticas de manera más precisa y rápida que los segundos, y que por tanto el dominio de L2 es un determinante esencial. En cuanto a si la interfaz atención/dominio de la pragmática en L2 se relaciona con la interfaz motivación/atención, existe la posibilidad de que la motivación y el dominio puedan operar conjuntamente en la atención y concienciación del *input* de pragmática. Por otra parte los aprendices más motivados con mayor nivel de dominio pueden ser superiores en la concienciación de la pragmática que los que tienen menor motivación y dominio. No obstante en escenarios distintos, la motivación puede invalidar el dominio o viceversa. Por eso es necesario examinar la relativa contribución de cada uno de estos factores en la concienciación pragmalingüística, como indica Takahashy (2005).

La perspectiva cognitiva, por otra parte, entiende que la competencia pragmática se desarrolla como un proceso mental individual. La recogida de datos en este tipo de estudios se realiza mediante cumplimentación de discurso oral y escrito y evaluación del discurso mediante pruebas de lengua en condiciones experimentales o cuasi experimentales. Los estudios fundamentados en teorías de concienciación y atención examinan la posibilidad de ser enseñada de la pragmática realizando estudios intervencionistas que incluyen pre-tests / post-test y se centran en los resultados del aprendizaje y del tratamiento de la instrucción. A su vez, las investigaciones sobre el aprendizaje de la pragmática en contextos académico-educativos se pueden agrupar entorno a tres preguntas fundamentales:

- a. ¿Qué oportunidades se ofrecen para el aprendizaje de la pragmática?
- b. ¿Se puede desarrollar la habilidad pragmática sin instrucción?
- c. ¿Cuáles son los efectos de la instrucción en el aprendizaje de la pragmática?

A la primera pregunta dan respuesta, según Alcón-Martínez (

ibíd.), algunos estudios como los Bardovi-Harlig y Hartford (1996), Kasper (1997) y Nikula (2008). Que analizan el efecto de los estímulos de aprendizaje aportados por la conversación del profesor. Salazar (2007) y Uso-Juan (2007), estudian los estímulos de aprendizaje a través de los libros de texto, y Alcón (2005); Fernández Guerra (2008) y Martínez-Flor (2008) investigan sobre material audiovisual. Además encontramos estudios sobre las oportunidades para la producción en Long *et al.* (1976); House (1986); LoCastro (2003); Ohta (2001) y Alcón (2002), así como también trabajos sobre oportunidades para la información de retorno en: Bardovi-Harlig y

Hartford (1990); Alcón y Codina (2002); Martínez-Flor y Fukuya (2005) y Takimoto (2006).

En cuanto a la segunda pregunta (b), contamos según las autoras (ibíd.), con las aportaciones de algunos investigadores que tratan la universalidad del conocimiento pragmático, por ejemplo, Blum-Kulka (1991) u Ochs (1996). Otros han analizado la transferencia pragmática de los marcadores de modalidad (House y Kasper, 1981); de las disculpas (Maeshiba *et al.*, 1996); o de las peticiones (Trosborg, 1987).

A la tercera pregunta (c), que indaga sobre los efectos de la instrucción en el aprendizaje de la pragmática responden los estudios llevados a cabo por Wildner-Bassett (1984, 1986); Olshtain y Cohen (1990); Rose (2005); Safont (2005); Rose y Kasper (2001); Alcón y Martínez-Flor (2005); Jeon and Kaya (2006); Alcón y Martínez Flor (2008); y Martínez-Flor y Usó-Juan (2010). Estos concluyen que la enseñanza de la pragmática es necesaria y efectiva. Por otra parte en Alcón (2005) y Takahashi (2010) se demuestra que un alto nivel de actividades que capten la atención son más útiles en el aprendizaje de la pragmática que la exposición a evidencia positiva.

Otros autores como Alcón (2005); House (1996); Rose and Ng Kwai-Fun (2001); Takahashi (2001), citados por Alcón-Martínez (2008) aportan tras sus investigaciones resultados concluyentes tales como que la instrucción explícita y deductiva es más efectiva que la enseñanza implícita y la inductiva. Sin embargo otros estudios confirman que la intervención implícita es igual de efectiva que la explícita (Alcón, 2007; Koike y Pearson, 2005; Takimoto, 2006, 2007, 2008)

En general, en cuanto a los efectos de la instrucción en el aprendizaje de la pragmática, se observa que la intervención explícita no surte el mismo efecto en todos los aspectos del aprendizaje de la pragmática. Por otra parte, la intervención explícita se presenta más efectiva en los logros de conocimiento socio pragmático. Pero en definitiva se observa que la pragmática sí se

puede enseñar a pesar de la dificultad que alguna de sus teorías pueda presentar. Gutiérrez (2004) aboga por la enseñanza tanto explícita como implícita de la teoría de la Relevancia en el aula:

La Teoría de la Relevancia (TR) trabaja esencialmente en el ámbito de lo implícito de tal manera que así expuesta, esta teoría podría parecer muy difícil de llevar a la clase o a un libro de texto. Sin embargo existen actividades en la enseñanza de lenguas extranjeras basadas en la TR, como por ejemplo los *listening* en los que los alumnos han de escuchar grabaciones de textos con ciertas dificultades. Lo que se pretende con estos ejercicios es que el alumno sea capaz de captar el sentido general, de qué se habla, para finalmente llegar a entender casi todo tras escuchar varias veces e ir realizando inferencias. (Gutiérrez Ordóñez ,2004:546).

El autor (ibíd.), explica que es importante que los alumnos lean y escuchen textos comprensibles, que incorporen términos desconocidos sobre los que puedan realizar hipótesis e inferencias léxicas y que ejerciten el mecanismo inferencial en la lengua que se aprende. El establecimiento de este tipo de hipótesis les ayudará a comprender mejor no sólo el léxico, sino también su pronunciación, sus posibilidades derivativas, sus aplicaciones a situaciones concretas, etc. En este sentido estamos de acuerdo con el autor en que más importante que conocer el sentido completo de una palabra es inferir y practicar esta destreza tan fundamental.

Según Verschueren (1999) existe una línea que une a la pragmática con los usuarios e intérpretes de signos y su interactividad. La interactividad es característica en el discurso oral, pero los intérpretes y usuarios de signos lo son no solo del discurso oral sino también del discurso escrito o texto, en cuyo caso la interactividad no siempre puede darse, produciéndose una acción unidireccional. La no existencia de respuesta por parte del emisor imposibilita la información de retorno y la corrección de malentendidos debidos a interpretaciones, inferencias erróneas o descodificaciones incorrectas. Un ejemplo de este tipo de situación es la clase de lengua extranjera, en la que no se produce interactividad entre el autor del libro de texto que se utiliza en el aula y los estudiantes. En este contexto, el papel

del profesor como mediador es fundamental ya que aunque la actuación del profesor no suple la ausencia de interactividad entre emisor y receptor, media entre ambos facilitando la correcta interpretación del texto. La misma situación puede trasladarse al escenario de un examen escrito en el que generalmente tampoco existe la posibilidad de interactuar y se tiende a ver como *pregunta con trampa* a aquellas en las que se espera no solo la corrección gramatical sino también la adecuación de la respuesta. A menudo las preguntas de las pruebas de lengua dan mucho margen a la interpretación y sin embargo normalmente solo se da por válida una respuesta. Por ejemplo:

Ej.: Rewrite the sentences with the new beginnings.

A He hasn't got enough money to buy a house.

B He is-----

En este caso la única respuesta que se cuenta como válida:

He is too poor to buy a house

No obstante podrían darse por válidas otras respuestas también gramaticalmente correctas y adecuadas (*He is not rich enough to buy a house, o; He is on the dole so / that's why he cannot/ can't afford ...*). Pero en general el evaluador/profesor dará por buena solo la respuesta *esperada*. Por tanto los aprendices que sean capaces de inferir a través del contexto lingüístico (pistas, o palabras clave en la frase A, como p.ej. *enough*) y a través del contexto extra lingüístico (estructuras gramaticales programadas, *adverbs of degree*, explicaciones y comentarios que haya hecho el profesor con anterioridad al examen durante las clases) serán los que tengan mayor probabilidad de éxito. Martín y Carrió (2012) concluyen que un alto porcentaje de alumnos falla esta pregunta aún siendo conocedores del uso del adverbio *too* debido a su incapacidad para inferir en esa ocasión específica.

A este respecto Yule cuenta su experiencia como aprendiz de árabe:

My first type of answer wasn't wrong (my vocabulary and pronunciation weren't inaccurate), but it did convey the meaning that I was a social outsider who answered in an unexpected way. I had learned some linguistics forms in the language without learning the pragmatics of how those forms are used in a regular pattern by social insiders (Yule, 1996:5).

Es interesante señalar que Yule utiliza *social outsider* y no *foreigner* para referirse a él mismo en este particular contexto. Porque según él una forma de regularidad en el uso de la lengua proviene del hecho de que la mayoría de la gente que pertenece a una misma comunidad lingüística tienen experiencias básicas del mundo similares, y comparten mucho conocimiento no lingüístico. Establece así, un principio muy básico: "The more two speakers have in common, the less language they need to use to identify familiar things" (Yule, 1996:8).

Dada la importancia que la producción del fallo pragmático conlleva, coincidimos con Escandell (2004) en su opinión de que hoy en día enseñar una lengua debe implicar enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y que la incorrección pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad que la incorrección gramatical. Los fallos pragmáticos originan malentendidos y para evitarlos es recomendable una apropiada instrucción.

En este apartado se ha visto que algunos estudios demuestran que los aprendices de segundas lenguas que han recibido formación apropiada tienen ventajas sobre los que no la han recibido. Otros afirman que tanto la formación implícita como la explícita dan buenos resultados, aunque algunos resultados señalan hacia una mayor ventaja de la metodología explícita sobre la implícita. También se ha llegado a la conclusión de que la instrucción en pragmática beneficia incluso a los aprendices principiantes. No obstante existen aspectos que no parecen responder bien a la instrucción, por ejemplo la comprensión y la generalización de las

implicaturas como: “*Is the Pope Catholic?* o —*How was your dinner last night? —Well, the food was nicely presented*”. (Bouton, 1988, 1994a, b) Tampoco la instrucción parece del todo efectiva en el caso de las clases tipo estándar en las que no se prepara al aprendiz para el discurso en el mundo real. Del mismo modo, las estructuras rígidas del tipo: el profesor pregunta, el alumno contesta, el profesor da información de retorno, o una constante estructura de poder (profesor vs. alumno) juegan en contra. Por otra parte parece demostrado que la concienciación lingüística y la práctica, como por ejemplo observar e imaginar qué actos ilocucionales son apropiados en qué contexto, u observar la lengua auténtica en uso, son beneficiosos.

2.2.2. La competencia pragmática en el MCERL

Al abordar el análisis de la competencia pragmática de un examinando a través de una prueba podemos encontrarnos ante un texto escrito u oral, de los cuales se podrán considerar bien su educto y/o su comprensión. Esta última distinción es importante ya que no se puede afirmar que exista perfecta correspondencia entre el nivel de producción oral y/o escrita y la comprensión oral y/o escrita o de lectura de un examinando o aprendiz.

Sin embargo los grupos verbales que encabezan los párrafos que describen los distintos tipos de competencia pragmática en MCERL son los siguientes: Puede adaptar, puede explotar, puede intervenir, puede iniciar, puede relacionar, puede actuar (*perform*).

Todos estos verbos indican que estamos ante descriptores de habilidades de producción oral o escrita.

Sorprende la ausencia de verbos tales como “puede interpretar” o “puede entender” que podrían encabezar al menos algunos de los descriptores. Sin embargo, no es posible evaluar una competencia como la pragmalingüística teniendo en cuenta tan solo la fase de educto desestimando la fase previa o

simultánea, el aducto donde ubicamos la concienciación lingüística, la comprensión y la interpretación.

Si el acto comunicativo es interactivo y requiere la comprensión del mensaje emitido habrá por tanto que evaluar la comprensión audio-oral y también la comprensión lectora. Sin embargo no encontramos ninguna referencia de ello en el documento dentro del capítulo dedicado a esta competencia. Sí que localizamos, por el contrario, este tipo de verbos en el capítulo correspondiente a los procesos comunicativos de la lengua, procesos pertinentes para el desarrollo del dominio de la lengua, que es junto con el de la expresión y el de la interacción, el proceso de comprensión, al que se refiere como un proceso que supone cuatro pasos que:

[...] si bien ocurren en secuencia lineal (de abajo a arriba), son actualizados y reinterpretados constantemente (de arriba a abajo) en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente que consiste en percibir, identificar comprender e interpretar palabras textos y mensajes en contexto. (MCERL,2002:89-90).

Estos pasos son: la percepción del habla y de la escritura: sonido/carácter y reconocimiento de las palabras (cursiva y redonda); la identificación del texto, completo o parcial, como adecuado; la comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística y la interpretación del mensaje en el contexto.

Para el desarrollo de estos procesos se señalan como destrezas necesarias las destrezas perceptivas; memoria; destrezas de descodificación; inferencia; predicción; imaginación; exploración rápida; referencia a lo anterior y a lo posterior. Así mismo, el documento explica que la comprensión, sobre todo de textos escritos, puede ser apoyada por el uso apropiado de materiales de referencia tales como diccionarios (monolingües y bilingües); tesauros; diccionarios de pronunciación; diccionarios electrónicos, gramáticas, correctores de ortografía y otro tipo de soporte como gramáticas de consulta.

¿Qué significa competencia?

La especificación que el *European Qualifications Framework, ECTS Users' Guide*, (2009:14) introduce en relación al término competencia es la siguiente: "Competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development". En la figura 3 se expone un mapa conceptual en el que se distinguen las diferentes competencias comunicativas de la lengua y sus escalas. Dentro de las competencias comunicativas se distinguen la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y los dos tipos de competencia pragmática, la funcional y la discursiva.

La competencia lingüística general para el nivel B1 se describe en la tabla 8:

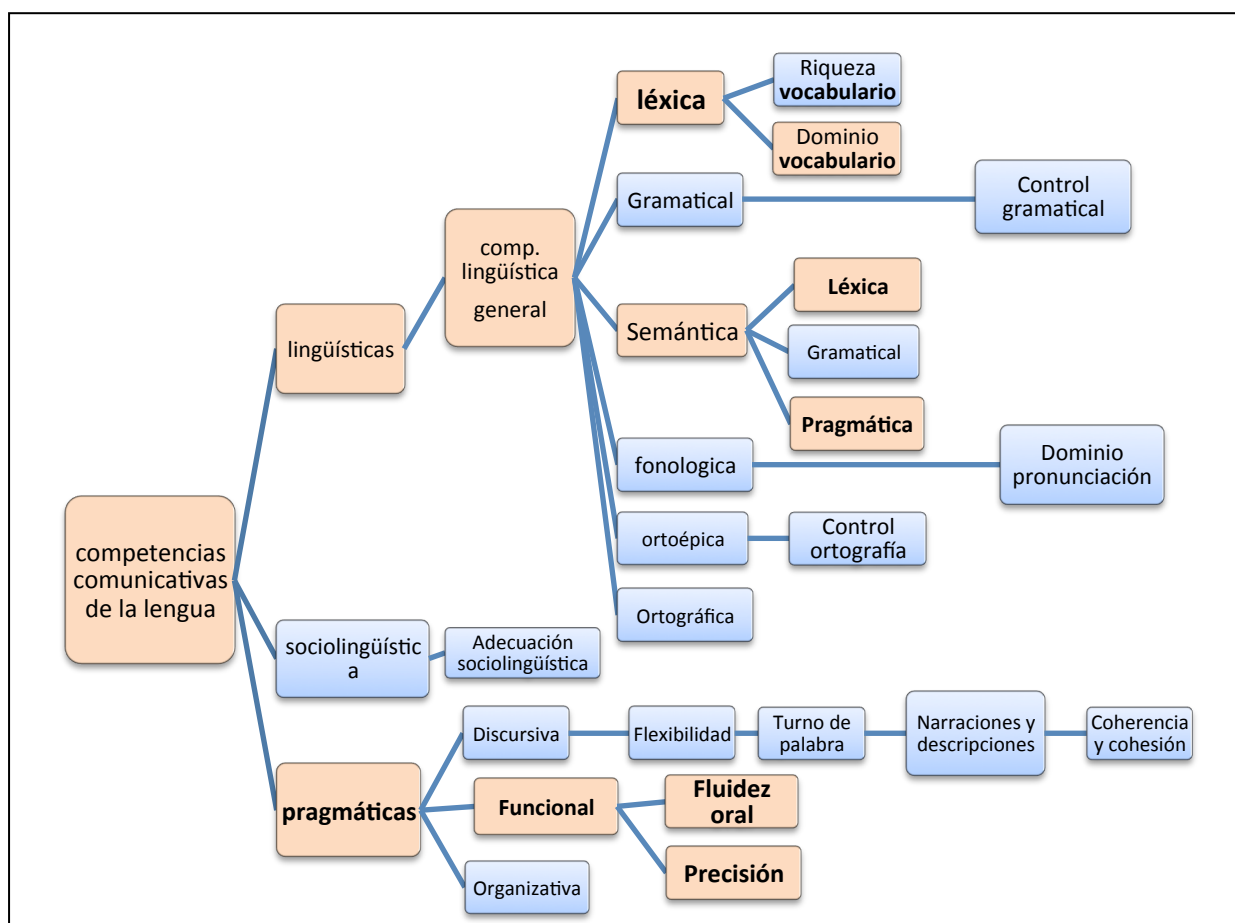


Figura 3. Las competencias comunicativas en el MCERL.

Así mismo y dada la estrecha relación existente entre la semántica, la sociolingüística y la pragmática, es oportuno ver qué establece el MCERL en cuanto a la riqueza de vocabulario, la adecuación sociolingüística y la competencia semántica así como también la corrección gramatical para el nivel B1.

	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.

Tabla 8. Competencia lingüística general Nivel B1 (MCERL, 2002:107).

En el MCERL (2002:109), se establece que el usuario posee el vocabulario suficiente para poder expresarse en situaciones cotidianas (familia, trabajo, actualidad, aficiones) aunque para ello requiera de algún circunloquio ya que su vocabulario es todavía básico. De manera que cuando intenta expresar ideas o pensamientos más complejos o temas poco habituales suele cometer errores.

Respecto a la corrección gramatical el descriptor indica prácticamente lo mismo, que este usuario puede comunicarse con razonable corrección en situaciones cotidianas con un control gramatical bueno, de manera que aunque comete errores y se observa la influencia de la lengua materna, se entiende lo que intenta expresar. Es también capaz (tabla 9) de utilizar fórmulas y estructuras habituales relacionadas con situaciones predecibles.

B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

Tabla 9. Corrección gramatical. Nivel B1 (MCERL, 2002:111).

En cuanto a la adecuación sociolingüística, un usuario de nivel B1 ostenta las siguientes características según la tabla 10:

B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.
	Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente.
	Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias.

Tabla 10. Adecuación sociolingüística. Nivel B1 (MCERL, 2002:119).

Sobre la competencia semántica en el capítulo 5.2.1.3 (p.112-113), se explica que ésta comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Se distinguen tres tipos de semántica:

-La semántica léxica, que trata asuntos relacionados con el significado de las palabras tales como la relación de las palabras con el contexto general: referencia, y connotación. También estudia las relaciones semánticas como, por ejemplo: Sinonimia/antonimia; hiponimia/hiperonimia; el régimen semántico; relaciones de la parte por el todo (metonimia), e igualmente el análisis componencial y la equivalencia de traducción.

- La semántica gramatical, que trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales (véase la sección 5.2.1.2).
- La semántica pragmática, que se ocupa de relaciones lógicas como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc.

Las competencias pragmáticas

El MCERL (2002:120) incluye tres competencias en la perspectiva pragmática: “la discursiva, la funcional y la organizativa”. La primera competencia se refiere al conocimiento que el alumno o usuario tiene de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan. Es la que permite al usuario producir fragmentos coherentes y ordenar las oraciones según los temas y la perspectiva o según otra serie de factores tales como la presencia nueva o no de las oraciones; la secuencia natural o las relaciones de causa efecto; y la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo, registro así como también la eficacia retórica. La segunda competencia se refiere a cómo los mensajes se utilizan para realizar funciones comunicativas. Y la tercera competencia da cuenta de cómo éstos se secuencian según esquemas de interacción y transacción.

El principio de cooperación

Sobre el principio de cooperación, el MCRLE (2002:120), señala que “si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica y no debido a la incapacidad de cumplirlos”.

Más adelante se explica (ibíd., 2002:121-122) que el desarrollo de la competencia del discurso, en niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia y expone los siguientes aspectos de la competencia del discurso:

- Flexibilidad ante las circunstancias.
- Turno de palabra (también presentado en la sección de estrategias de interacción).

- Desarrollo de descripciones y narraciones.
- Coherencia y cohesión.

A continuación en las tablas 11,12 y 13 se presentan los descriptores para cada uno de estos aspectos:

B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.

Tabla 11. Competencia pragmática. Discurso: flexibilidad. Nivel B1 (MCERL, 2002:121).

Turnos de palabras:

B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.

Tabla 12. Competencia pragmática. Discurso: turnos de palabras. Nivel B1 (MCERL, 2002:121).

Coherencia y cohesión:

B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
-----------	--

Tabla 13. Competencia pragmática. Discurso: coherencia y cohesión. Nivel B1 (MCERL, 2002:122).

Las escalas ilustrativas están por tanto disponibles para flexibilidad, turno de palabras, (estrategias de interacción), desarrollo de narraciones y descripciones, coherencia y cohesión. Por el contrario, no resulta factible, según el documento, desarrollar escalas para todas las posibles áreas de competencias relativas a la capacidad funcional. Solo ofrece dos escalas ilustrativas para dos aspectos cualitativos: la fluidez oral y la precisión como se ve en las tablas 14 y 15.

B1	Se expresa con relativa facilidad a pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y “callejones sin salida”, es capaz de salir adelante con eficacia y sin ayuda
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico; y de corregirse sobre todo en periodos largos de producción libre

Tabla 14. Competencia funcional. Fluidez oral. Nivel B1 (MCERL, 2002:126).

B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar

Tabla 15. Competencia funcional. Precisión. Nivel B1 (MCERL, 2002:126).

Se puede concluir que la mayoría de los descriptores se formulan de una manera imprecisa y muy general. La distribución de los ítems por categorías es desigual, en algunas encontramos un amplio número de ítems mientras que otras están formadas por solo uno o dos. La Teoría de la Relevancia, por ejemplo, no tiene descriptores. Como apunta Mestre (2012:353-355): “[...] el MCERL da cuenta de los temas tradicionales que conciernen a los profesores pero no especifica cómo incluir temas relevantes de la pragmática en el currículo [...]” Ejemplo de ello son las preguntas formuladas referentes al desarrollo de las competencias pragmáticas:

¿Debería suponerse que el desarrollo de las *competencias pragmáticas* (véase la sección 5.2.3) del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna? (L1), o se debería facilitar: a) ¿aumentando paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno? b) ¿exigiendo que el alumno produzca textos de complejidad creciente a partir de la traducción de L1 a L2 de textos cada vez más complejos? c) ¿estableciendo tareas que requieran un alcance funcional más amplio y la incorporación de modelos de conversación o intercambio verbal? d) ¿despertando la conciencia (análisis, explicación, terminología, etc.) además de realizar actividades prácticas? e) ¿mediante la enseñanza explícita y el ejercicio de las funciones, los modelos de conversación o intercambio verbal y la estructura del discurso? (MCERL, 2002:153).

Del mismo modo, en cuanto al desarrollo de la competencia sociolingüística, el documento (MCERL, 2002:153) plantea interrogantes en lugar de ofrecer directrices. La pregunta, al igual que la anterior, es si debería suponer que el desarrollo de las competencias sociolingüísticas del alumno se puede transferir a partir de la educación y la experiencia general en la lengua materna (L1), o si se debería facilitar a través de la exposición a la lengua auténtica utilizada correctamente en su entorno social, seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta, o bien dirigiendo la atención del alumno hacia los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el aprendizaje explicándolos y discutiéndolos. Otra opción que plantea es si se debe esperar a que se cometan los errores para después marcarlos, analizarlos, explicarlos y dar el uso correcto, como parte de la enseñanza explícita del componente sociocultural en el estudio de una lengua moderna.

Esta imprecisión se refuerza en el siguiente párrafo:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

En qué medida se puede dejar que las competencias sociolingüística y pragmática se desarrollen de forma natural.

Qué métodos y técnicas se deberían emplear para facilitar su desarrollo siempre que se crea necesario o aconsejable hacerlo. (MCERL, 2002:154).

Es evidente la imposibilidad de especificar por ejemplo, las situaciones cotidianas (familia, trabajo, actualidad, aficiones) ya que por muy cotidianas que puedan ser, no dejan de ser infinitas, o la dificultad de catalogar cuáles son las ideas o pensamientos más complejos o temas poco habituales que se apuntan en el apartado correspondiente a la riqueza de vocabulario para el nivel B1.

Igualmente en cuanto a la corrección gramatical, no sabemos con exactitud qué fórmulas y estructuras habituales son las que se relacionan con

situaciones predecibles y tampoco podemos saber cuáles son esas situaciones predecibles. Por otra parte, es muy importante conocer cuáles son los ítems del “repertorio de fórmulas” que se menciona. Pero la vaguedad más importante, si consideramos el lugar prominente que ocupan dentro de las teorías y metodologías actuales, se halla en el apartado correspondiente a la competencia funcional, tal como se puede comprobar en el segundo y tercer guión del siguiente párrafo:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué características del discurso tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué macro funciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué micro funciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué esquemas de interacción necesita el alumno, o cuáles se le exigen.
- Cuáles se supone que controla y cuáles se le van a enseñar.
- Según qué principios se eligen y se ordenan las macro funciones y el micro funciones.
- Cómo se puede caracterizar el progreso cualitativo del componente pragmático. (MCERL, 2002:127).

Sorprende igualmente que el MCER señale la pragmática como parte de las competencias comunicativas y le dedique varios apartados en el documento y sin embargo la deje fuera de la evaluación en el capítulo noveno, como resalta Álvarez (2005).

El carácter “flexible”, “abierto”, y “no dogmático” (MCRLE, 2002:7) con el que se concibe a sí mismo el Marco, puede devenir en falta de precisión. Esta imprecisión tal vez se deba a que el Consejo de Europa no tiene poder para imponer nada a ningún estado miembro y que es solo un punto de referencia

y “not a means for coercing teachers, nor even a basis for measures of accountability” como señala Alderson (2007:22). Por tanto hacer una valoración de este documento atendiendo a lo que no dice sería algo injusto, un juicio parcial ya que se trata de un documento flexible y no dogmático. Su importancia e impacto es indiscutible ya que es el instrumento utilizado para llevar a término los objetivos de la política lingüística del consejo de Europa que considera ineludible una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad. Tal como se expone en la página 5 y siguientes del documento, éste ayuda a la comunidad educativa (alumnos, profesores, diseñadores de cursos, instituciones examinadoras y administradores educativos) a situar y a coordinar sus esfuerzos poniendo a disposición de ésta todo lo necesario para satisfacer los requisitos de transparencia y coherencia demandados en Europa. Fomenta igualmente, el aprendizaje autónomo, a lo largo la vida y el desarrollo de la conciencia y destrezas interculturales. Es una herramienta que resulta fundamental en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras porque exhibe las competencias y capacidades necesarias para utilizar la lengua en un contexto ofreciendo descripciones de niveles generales en un nivel superior al umbral, y de lo que necesita un aprendiente-usuario para el desarrollo de un perfil plurilingüe.

3. LA EVALUACIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

3.1. MARCO TEÓRICO

Los términos *medición*, *test*, *examen*, *prueba* y *evaluación* se usan normalmente como sinónimos porque muchas veces, en la práctica, pueden referirse a la misma actividad (Bachman, 1990). Sin embargo, tienen distinto significado. La evaluación se suele entender, bien como valoración, bien como medición, mientras que la medición en ciencias sociales es, según el autor, un proceso de cuantificación de características de personas de acuerdo con unos procedimientos y reglas explícitos. Cuantificar significa asignar números y cifras pero también grados, etiquetas y en definitiva categorías no numéricas. La prueba o *test* es definida por Carroll (1968:46, citado por ibíd:20) como “a procedure designed to elicit certain behaviour from which one can make inferences about certain characteristics of an individual”.

La evaluación también se define como la recogida sistemática de información con el propósito de tomar decisiones fundamentalmente, y no implica necesariamente el uso de pruebas (Bachman, 1990). Normalmente se evalúa a través de un instrumento de medición, examen escrito, u otro tipo de pruebas. Desde el punto de vista del profesor, evaluar es muy distinto a medir ya que se puede evaluar, valorar o interpretar el proceso de enseñanza y de aprendizaje no solo a través de estos sistemas de medición. “La medición consiste en cuantificar aciertos y errores cuando se pretende calificar o acreditar un determinado nivel de conocimientos o habilidades” (Álvarez, 2005:142). No obstante, es inevitable aceptar que los profesores de ILE apoyamos principalmente nuestra evaluación en sistemas de medición y que por ello es necesaria la elaboración de pruebas de lengua de calidad. Por otra parte el campo de investigación de las pruebas de lengua (PL), comparte junto con el de la evaluación del aprendizaje de lenguas, y el de la de

Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) un mismo objetivo: entender el proceso de aprendizaje, su evaluación y la busca de vías a través de las cuales poder mejorarlo. Por tanto, es lógico esperar que ambas disciplinas interactúen, y contribuyan la una a la otra en cuestiones como por ejemplo la definición del constructo *habilidad en lengua*; la aplicación de los resultados, descubrimientos y hallazgos en PL a las hipótesis de ASL, así como también ofrecer a los investigadores criterios de calidad para las pruebas de lengua y las diferentes tareas. De igual modo la ASL puede contribuir a las pruebas de lengua a través de la identificación de componentes de la lengua para obtener y ofrecer criterios para su evaluación, proponer tareas e informar a los examinadores sobre las diferencias (Shoamy, 2000:541-553).” Entre la investigación en la adquisición de segundas lenguas y el desarrollo de la enseñanza de lenguas por una parte y el de la evaluación de lenguas por otro, existe por tanto una relación de reciprocidad” (Upsur, 1971 citada por Bachman, 1990:2). Podemos decir por tanto que el avance en PL no se realiza de manera aislada sino que se ve influido y es provocado frecuentemente por los avances en ASL. Al mismo tiempo, los avances en PL ofrecen herramientas prácticas y una visión teórica para seguir ampliando la investigación en estos campos.

La enseñanza y las pruebas de lengua son aspectos del mismo problema básico según Oller (1979:408), quien indica que aparentemente ambos campos son bastante distintos pero que más allá de esta apariencia hay una similitud muy importante, en realidad una identidad, y una igualdad en su propósito. Las pruebas de lengua pueden ser una fuente de información sobre la efectividad del aprendizaje y la enseñanza y sirven también para evaluar la efectividad de los diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, gran parte del desarrollo de los pruebas de lengua en las últimas décadas se ha producido como consecuencia directa de la perspectiva comunicativa en la enseñanza de lenguas presentada por investigadores de la lingüística aplicada tales como Widdowson (1972, 1978, 1979), Brumfit

(1979), Johnson (1982), Candlin (1976), Wilkins (1976) y Savignon (1972, 1973) entre otros.

En relación con la investigación en ASL, los estudios sobre los efectos de las características cognitivas y de personalidad han llevado a los diseñadores de pruebas de lengua a investigar, por ejemplo, hasta qué punto estos factores afectan los resultados de varios tipos de pruebas. Uno de esos factores es la habilidad en lengua. La investigación que sobre ella llevó a cabo Oller influyó en la perspectiva que en aquel entonces se tenía de las pruebas de lengua. Sus planteamientos favorecieron su emersión como un campo de la lingüística aplicada, como explican Bachman y Palmer (1996).

3.1.1. La habilidad en lengua

Los factores que influye en la adquisición de una L2 y en los resultados de las pruebas (entre ellos la habilidad en lengua), y el proceso de validación del constructo son los dos grandes focos que más atención acaparan en el campo de investigación de las pruebas de lengua según Kunnan (1995). Para explicar los factores (culturales, educacionales, lingüísticos, psicológicos, sociales y cognitivos) que influyen en la adquisición de segundas lenguas, el autor (ibíd.) señala como más importantes los siguientes modelos:

- El modelo interaccional (Carroll, 1962): factores instruccionales.
- *Good language learner model* (Naiman *et al.*, 1978): factores cognitivos.
- *Acculturation model* (Schuman, 1978): factores afectivos.
- *Socio-educational model* (Gardner, 1979, 1985): diferencias individuales, socioeducacionales.
- *Intergroup model* (Giles, Byrne, 1982).
- *Social- context model* (Clement, 1980 and Clement and Kruidenier (1985).
- Estudios similares realizados por Harley *et al.* (1987) y Cummings and Swain (1986).

- Modelo lineal (Dulay *et al.*, 1982).
- Modelo de monitor, filtro afectivo e *input* comprensible (Krashen, 1985).
- Modelo general (Bachman, 1990).

En este último modelo, Bachman (1990:164) sostiene que “[...] los cuatro factores que pueden influir los resultados de un test de lengua son la habilidad comunicativa en una lengua, aspectos del método, las características personales y las medidas de error aleatorias”. Como aspectos del método el autor señala los siguientes:

- Características del entorno en el que se realiza la prueba.
- Características de la rúbrica.
- Características del *input* de la prueba.
- Características de la respuesta esperada.
- Restricciones a la respuesta.
- Relación entre *input* y respuesta.

Las características individuales incluyen:

1. Características personales (edad, sexo, nacionalidad, estatus de residente, lengua nativa, nivel y tipo de educación general, tipo y grado de preparación o experiencia anterior en una prueba dada.
2. Topical knowledge- o conocimiento del mundo real.
3. Esquema afectivo.
4. Habilidad en lengua.

El punto 4 anterior, la habilidad en lengua, es *primarii lapidis* en el campo de las pruebas de lengua, ya que entender la naturaleza de lo que queremos evaluar y medir, así como las limitaciones de las mediciones, es fundamental. Por tanto hay que definir y delimitar el concepto “habilidad en lengua” para desarrollar cualquier tipo de prueba de respuesta cerrada, aunque tal tarea no es fácil.

Current capacity to perform an act. Language testing is concerned with a subset of cognitive or mental abilities, and therefore with skills underlying behavior (for example, reading ability, speaking ability) as well as with potential ability to learn a language (aptitude).

Ability has a more general meaning than terms such as: achievement, aptitude, proficiency, attainment, while competence and knowledge are sometimes used as loose synonyms.

Ability is difficult both to define and to investigate, no doubt because, like all construct, it cannot be observed directly. Much of language testing is concerned with establishing the validity of such constructs. Davis *et al.* (1999: IX).

Actualmente se tiene una visión de este término más amplia que la que tenían autores como Lado (1961) o Carroll (1961). La visión de la habilidad y el uso comunicativo del lenguaje se ha ampliado mucho y en el desarrollo de las pruebas de lengua actualmente se pretende medir no solo la habilidad gramatical y discursiva, sino también la sociolingüística, y la competencia estratégica basándose en el modelo propuesto por Bachman. Se requiere además autenticidad en el sentido de que los examinandos tienen que interactuar y procesar la información lingüística explícita y también el significado implícito ilocucional o funcional del material de la prueba. (Bachman, 1990:4-5). El modelo de Bachman está basado en investigaciones sobre la competencia comunicativa llevadas a cabo por Hymes (1972), Widdowson (1978), Munby (1978), Canale y Swain (1980) o Canale (1983) entre otros, y se diferencia de modelos anteriores como los de Lado (1961), Cooper (1968), Carroll (1968) o Harris (1969) en que estos conceptualizaban la habilidad lingüística como caracterizada por destrezas y componentes tales como *listening*, *speaking* y *Writing* y asociadas a estas destrezas, la fonología, la ortografía, el léxico, la gramática y *mechanics*), como explica Kunnan (1995). Canale y Swain (1983) ampliaron la noción de competencia comunicativa al incluir la competencia discursiva y la estratégica. La competencia pragmática, componente fundamental de la competencia comunicativa, es para Hymes, Canale y Swain una competencia fundamentalmente sociolingüística mientras que para otros (Celce y Murcia, 1995) es una competencia accional. Por otra parte el modelo de Bachman (1990:84) distingue tres componentes en **la habilidad**

comunicativa: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos.

Estos tres componentes interactúan en un contexto de situación y junto con el conocimiento de estructuras o conocimiento del mundo. En cuanto al conocimiento de la lengua o competencia, establece la distinción que se muestra en la tabla 16. Posteriormente Bachman y Palmer (1996) definen la habilidad lingüística como constituida por dos componentes: a) el conocimiento de la lengua, subdividido en conocimiento organizacional y el conocimiento pragmático subdividido a su vez en conocimiento funcional y sociolingüístico; y b) la competencia estratégica o estrategias metacognitivas.

1. Organizational knowledge (How utterances or sentences and texts are organized) 1.1. Grammatical knowledge (How individual utterances or sentences are organized) Knowledge of vocabulary Knowledge of syntax Knowledge of phonology-graphology 1.2. Textual knowledge (how utterances or sentences are organized to form texts) Knowledge of cohesion Knowledge of rhetorical or conversational organization
2. Pragmatic knowledge (How utterances or sentences and texts are related to the communicative goals of the language user and to the features of the language use setting) 2.1. Functional knowledge (How utterances or sentences and texts are related to the communicative goals of language users) Knowledge of ideational functions Knowledge of manipulative functions Knowledge of heuristic functions Knowledge of imaginative functions 2.2. Sociolinguistic knowledge (How utterances or sentences and texts are related to features of the language use setting) Knowledge of dialects/varieties Knowledge of registers Knowledge of natural or idiomatic expressions Knowledge of cultural references and figures of speech

Tabla 16. *Areas of language knowledge* (Bachman y Palmer, 1996).

3.1.2. La validez

3.1.2.1. Antecedentes

En el campo de las pruebas de lengua (PL) actualmente se refleja el interés que en la enseñanza se siente por la comunicación genuina, pero también refleja las antiguas preocupaciones por desarrollar pruebas científicamente válidas. Durante el último siglo, en las primeras décadas sobretodo, el enfoque en PL era básicamente intuitivo y subjetivo, ya que dependía mucho de las impresiones personales de los profesores.

Este carácter intuitivo se apreciaba ya en los albores de esta disciplina que Green (1991:3-4 citado por Watts (1997:87) sitúa en el siglo XXIV A. C en China, cuando se realizaban pruebas para los funcionarios en áreas diversas como música, armería, escritura, aritmética, ritos, ceremonias, leyes, agricultura o geografía entre otras. Rodríguez, Albuérne, Álvarez, Cadrecha, Hernández, Luengo, Ordóñez y Soler (1993:66) datan en 1115 a. C. el comienzo de las pruebas escritas en China. Aunque Spolsky (1995:16) fija la fecha del establecimiento de los exámenes para funcionarios durante la dinastía Han (206 a. C.-220 d. C.). A pesar de los desacuerdos en cuanto a fechas," [...] existe concierto general en que el comienzo de la evaluación escrita tuvo lugar en China y que posteriormente Japón adoptó el sistema de evaluación chino" (Ingulsrud, 1994:63). En Europa, remitiéndonos al año 427 a. C. podemos recordar el tratado sobre la educación recogido en La República de Platón quien explicaba que las pruebas eran una manera de asegurar que solo los más capacitados entre la clases de los *guardianes* pudieran llegar a ser los líderes de la sociedad y defendía que las pruebas en toda su variedad eran esenciales para la sociedad (Fulcher, 2014). Según Green (1991:4) "Written examinations began to be used after paper making had been learned it from the Arabs in the twelfth century, the Arabs having learned from the Chinese in the eighth century". Rodríguez *et al.* (1993:66) explican que la evaluación de respuesta construida persistió como el único

formato de expresión escrita hasta principios de este siglo posiblemente debido al hecho de que el tipo de respuesta abierta hace más difícil que se produzcan respuestas correctas por azar o que se pueda copiar. Sin embargo un aspecto muy negativo de este tipo de pruebas abiertas es su carácter subjetivo. (Watts, 1997:87-88). Durante la era intuitiva, los profesores, sin entrenamiento en PL, evaluaban a los estudiantes pidiéndoles datos. Tenían que etiquetar partes de una oración y memorizar listas de patrones de lenguaje (soy, somos, es, él / ella / es, etc.). Otra característica de estas pruebas bastante subjetivas era la petición de muestras de escritura en diferentes formas como traducciones, redacción, dictado, preguntas y respuestas abiertas sobre la base de la comprensión lectora. Se daba también por hecho el conocimiento de la información gramatical ejemplificado por las instrucciones de las tareas, tales como, "Vuelve a escribir las siguientes oraciones sustituyendo la actual forma, perfecto continuo, del verbo [...]". Madsen (1983) explica cómo después de la etapa intuitiva y subjetiva se entró en una etapa de *prueba científica*, en la que se hacía hincapié en la evaluación objetiva por especialistas de la lengua. Durante esta etapa se produjeron muchos cambios y los especialistas en evaluación con formación lingüística entraron en escena, ya que se pensaba que el dominio de un idioma se podía evaluar "científicamente". Las pruebas objetivas se concebían para medir la realización o el reconocimiento de sonidos separados, características gramaticales específicas, o elementos de vocabulario. En estas pruebas a menudo se utilizaban largas listas de frases no relacionadas que eran incompletas o que contenían errores gramaticales o de uso. Los alumnos completaban y/o corregían esas frases seleccionando ítems de opción múltiple.

Los exámenes abiertos, subjetivos escritos, comenzaron a ser sustituidos por pruebas objetivas, ya que podían administrarse incluso por personas legas. Los especialistas comenzaron a evaluar las pruebas

estadísticamente, observando la efectividad de cada pregunta y midiendo la fiabilidad y la validez del examen. Estas nuevas pruebas y procedimientos estadísticos contribuyeron al aumento de investigación sobre la lengua (Madsen, *ibíd.*).

Los dos grandes focos que principalmente acaparan la atención en el campo de investigación de las pruebas de lengua son por una parte la validación del constructo, y por otra estudiar los factores que influyen en los resultados de las pruebas de lengua. (Kunnan, 1995).

3.1.2.2. *Definición*

La validez es la cualidad que más afecta al valor de un test. La validez de un test de lengua se establece por su capacidad para proporcionar una representación concreta y precisa de un concepto abstracto (como por ejemplo dominio, logro, aptitud)

Solemos decir que una prueba de evaluación es válida cuando mide aquello que queremos medir...cuando hablamos de validez nos referimos, fundamentalmente, a la validez de contenido [...] Para realizar un análisis a posteriori de la validez de una prueba no se dispone de posibles comprobaciones estadísticas sino más bien del juicio lógico sobre la correspondencia entre lo que plantean las preguntas y los objetivos que se pretenden comprobar. Esta tarea la debe llevar a cabo el profesor reflexionando sobre cada una de las preguntas de la prueba [...] (para poder) aportar ideas o sugerencias que contribuirán a la mejora de la calidad de la prueba de evaluación (Contreras, 1990:170).

De acuerdo con *el Dictionary of Language Testing* (1999:221-122), Tradicionalmente se han distinguido varios tipos de validez: la validez de criterio que incorpora la predictiva y la concurrente¹⁴, la validez aparente¹⁵,

¹⁴ La validez predictiva y la concurrente son estadísticas.

¹⁵ Se refiere al grado en el que una prueba parece medir lo que dice medir, desde el punto de vista de un observador no experto (por ejemplo el candidato a la prueba). Tiene que ver con la apariencia de validez de la prueba, con la credibilidad pública. Un *listening* en el que el hablante tienen un acento fuerte, desconocido para la mayoría de los examinandos tendría una validez aparente muy baja.

la validez de constructo y la validez de contenido¹⁶. La validez relacionada con el criterio de un test nuevo se establece estadísticamente en términos de cercanía de un test a su criterio. El criterio puede ser un test previamente establecido, conocido, u otra medida dentro del mismo dominio, (validez concurrente), o un test futuro (validez predictiva)¹⁷. La relación de dos formas paralelas de un test con otro, lo cual es un caso especial de relación de un nuevo test con un test de criterio, es una cuestión tanto de fiabilidad como de validez, según el *Dictionary of Language Testing*. La validez concurrente se calcula correlacionando las puntuaciones obtenidas por un único conjunto de candidatos en dos medidas diferentes y es normalmente expresado en términos de la cantidad de varianza (es decir, el cuadrado de la correlación) compartida por ambos. (ibíd:30) La validez aparente se refiere al grado en el que un *test* parece medir lo que dice medir, desde el punto de vista de un observador no experto (por ejemplo el candidato al *test*). Tiene que ver con la apariencia de validez del test, con la credibilidad pública. Un *listening* en el que el hablante tiene un acento fuerte, desconocido para la mayoría de los examinandos tendría una validez aparente muy baja. (Ibíd.:59). La validez de contenido viene definida por la necesaria correspondencia entre los ítems de la prueba y lo que se quiere medir con ella, es decir entre los objetivos y los contenidos, lo que significa la necesaria inclusión de una muestra suficiente y representativa de los rasgos objeto de medición(ibíd.:34).. De acuerdo con Messick (1988b citado por Bachman 1990:241-242), estos tipos de validez se tienen que ver como tipos complementarios de evidencia que se deben reunir en el proceso de validez en lugar de verse como tipos diferentes de validez y propone un marco de validez unitaria. Por otra parte se puede decir que la validez de constructo engloba todos los tipos de validez. La validez de constructo se

¹⁶ Ambos tipos de validez son conceptuales.

¹⁷ Utilizar el resultado de un ejercicio de gramática tipo *multiple choice* para emplazar estudiantes en un curso de escritura por ejemplo tendría poca validez predictiva.

refiere a la calidad de un test en términos del modelo teórico en el cual se basa la prueba según el *Dictionary of Language Testing*. Brown (1996:231) por su parte define la validez de constructo como “The degree to which a *test* measures what it claims or purports to be measuring”. Según Bachman y Palmer (1996:26) la validez de constructo¹⁸ puede definirse como “La medida en que el resultado de una prueba de evaluación se puede interpretar como un indicador de la capacidad que tenemos la intención de medir, con respecto a un dominio específico de generalización” y se deben tratar las siguientes cuestiones:

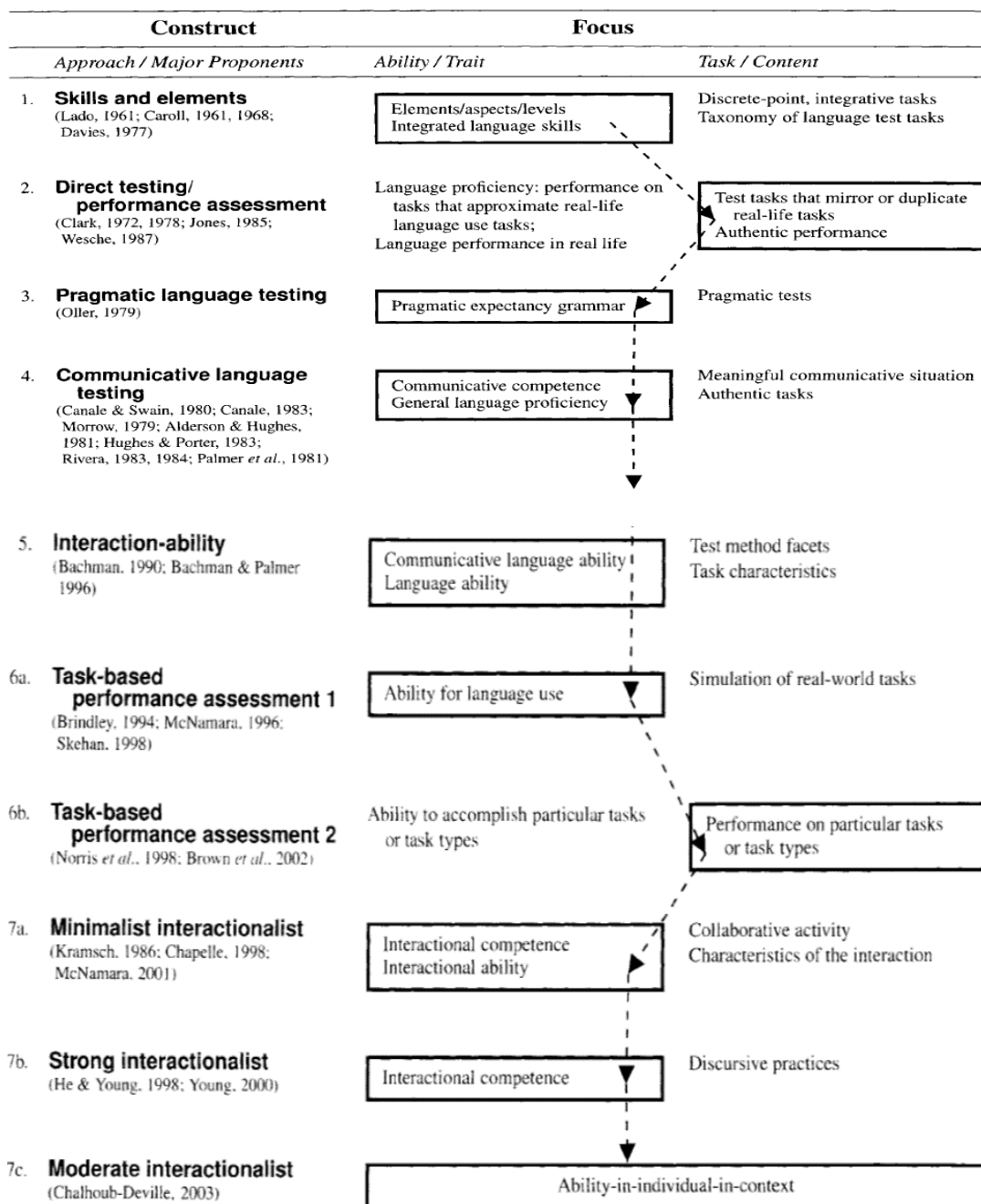
- ¿Qué constructo se está evaluando? (cuáles son las inferencias específicas que sobre la habilidad de la lengua del examinando pueden hacerse en base a su resultado en la tarea de la evaluación de la lengua).
- ¿Cuál es el dominio de generalización de las inferencias basadas en la evaluación?
- ¿A qué dominio de las tareas de aprendizaje de lenguas o tareas de uso real del lenguaje esperamos generalizar nuestras inferencias sobre la habilidad del lenguaje de los examinados basándonos en el resultado de las tareas de evaluación del lenguaje?
- ¿Hasta qué punto las características de las tareas de evaluación son representativas de las tareas de aprendizaje de lenguas y del uso real del lenguaje?
- ¿En qué medida las respuestas del examinando se corresponden con las respuestas de otros individuos a tareas de aprendizaje y uso real de la lengua?

¹⁸ En psicología un constructo es un atributo, dominio, habilidad o destreza. Por ejemplo, “overall English language proficiency”.

Del mismo modo, continúa Bachman (2001:66), deben plantearse las siguientes preguntas: ¿En qué medida las respuestas son auténticas e interactivas?

Con respecto a esta última cuestión Chappelle (1998:43), desde un punto de vista interaccionalista, expone que “[...] en la evaluación de la actuación se producen interacciones entre la habilidad lingüística y otro tipo de habilidades por una parte y, entre la habilidad lingüística y las características de las tareas de evaluación, por otra”, lo cual complica dos temas con respecto a la validez: por una parte, investigar y demostrar la validez de las interpretaciones del constructo que derivamos del resultado del test, por otra, identificar el dominio que estas inferencias generalizan y proporcionar evidencia de tales generalizaciones.

Con respecto a esta última cuestión Chappelle (1998:43), desde un punto de vista interaccionalista, expone que “[...] en la evaluación de la actuación se producen interacciones entre la habilidad lingüística y otro tipo de habilidades por una parte y, entre la habilidad lingüística y las características de las tareas de evaluación, por otra”, lo cual complica dos temas con respecto a la validez: por una parte, investigar y demostrar la validez de las interpretaciones del constructo que derivamos del resultado del test, por otra, identificar el dominio que estas inferencias generalizan y proporcionar evidencia de tales generalizaciones.

Figure 3.1: Approaches to defining the construct in language testing, 1960 to the presentFigura 4. Enfoques en la definición de constructo en las pruebas de desde 1960 (Bachman en Fox *et al.*, 2007:44).

Durante las últimas décadas el foco en el constructo y su definición ha ido cambiando como ilustra la figura 4. Se observa en ésta, la dialéctica entre el foco en la habilidad lingüística como constructo de interés y el foco en las

tareas o contexto. No hay que olvidar sin embargo que desde 1961 hasta la fecha, se han producido bastantes solapamientos cronológicos.

3.1.3.3. El análisis estadístico de los ítems

La calidad de las pruebas de lengua viene dada principalmente por su validez y su fiabilidad conceptos que han sido ampliamente explicados y definidos por numerosos investigadores. Por este motivo no pretendemos profundizar sino más bien recordar brevemente el significado de ambos conceptos.

Con respecto a la fiabilidad de una prueba:

[...] se refiere tanto a la medida como al instrumento de medición y, a su vez, viene condicionada por los objetivos que se quieren evaluar [...] una prueba de evaluación es fiable cuando lo es el resultado obtenido [...] la fiabilidad de una prueba solo se puede descubrir una vez aplicada y corregida la misma, empleando unas técnicas estadísticas que nos proporcionen una información rigurosa en forma de índices, que el profesor deberá interpretar [...]. (Contreras, 1990:173).

Contreras (ibíd.) matiza que en las pruebas, más importante que la fiabilidad y que otros aspectos es la validez, ya que si no hay validez la prueba no es buena, no sirve y todo lo demás es innecesario. También advierte que puede darse el caso de que una prueba sea muy fiable pero no válida, por ejemplo, cuando pruebas sucesivas dan los mismos resultados y no miden los objetivos que dicen medir. Por último señala que una prueba puede ser válida y consecuentemente tener cierto grado de fiabilidad, pero puede serlo de manera deficiente.

Una de las condiciones básicas, entre otras, para que la prueba sea más fiable, continúa, es analizar cada uno de los elementos de la prueba y vigilar la calidad de los ítems en cuanto a su grado de dificultad y en cuanto a su discriminación. La función de un ítem o elemento es descubrir si se da o no se da y en qué grado un determinado aprendizaje o habilidad en el alumno.

Un ítem sería perfecto cuando todos los alumnos que han aprendido o adquirido determinada habilidad correspondiente lo contestan correctamente y los que no lo han hecho contestan de manera incorrecta. Por tanto cuidar la calidad de los ítems es el objetivo fundamental que tanto los investigadores como los practicantes de pruebas de lengua hemos de perseguir antes del diseño de las mismas y también después por medio del análisis de los resultados de las pruebas y de los ítems que las componen. Este análisis se ha venido realizando estadísticamente siguiendo bien la Teoría clásica, bien la Teoría de respuesta al ítem, también llamada Teoría de la generalización.

Selection of appropriate language items is not enough by itself to ensure a good test. Each question needs to function properly; otherwise, it can weaken the exam. Fortunately, there are some rather simple **statistical ways** of checking individual items. This procedure is called "item analysis". It is most often used with multiple choice questions (Madsen, 1983:180).

La teoría clásica

La teoría clásica aplicada al análisis de las pruebas (TCT) está basada en el concepto de correlación, proceso estadístico descriptivo para el análisis de ítems y de pruebas (Henning, 1987; Alderson, Claphman y Wall, 1998) que proporciona información sobre la relación que existe entre dos variables, o entre dos conjuntos de resultados, pertenecientes a dos pruebas distintas o a dos partes de la misma prueba. El coeficiente de correlación es un índice numérico que refleja esta relación. Tradicionalmente se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman, que requiere una jerarquización de los resultados y se usa cuando el número de casos es inferior a 30, y por otra parte el coeficiente de correlación de Pearson es usado cuando el número de casos es superior a 30. (López Mezquita, 2005:188).

El coeficiente de correlación se refiere a las interrelaciones matemáticas que se establecen entre la puntuación verdadera, la puntuación observada y la

media del error. En este sentido, Olea y Ponsoda (2013) consideran que la TCT se sustenta en hecho fundamental de que la puntuación empírica de una persona en un test es igual a la suma de su puntuación verdadera más el error. A partir de estos supuestos se deducen teoremas que posibilitan la obtención de las medidas empíricas de fiabilidad (coeficiente de fiabilidad, error típico de medida) y validez (coeficiente de validez, error típico de estimación) de las pruebas, así como indicadores estadísticos de las propiedades psicométricas de los ítems: coeficiente de dificultad e índice de discriminación. (ibíd.).

Para comprobar el índice de dificultad de los ítems se sigue la siguiente fórmula:

$$I.D = \frac{AS + AI}{ns + ni}$$

Generalmente se interpreta que:

Df = 0.40-0.60 = media

Df = 0.80 = fácil

Df = 0.20 = difícil

Es decir el coeficiente de dificultad (CD) mide el nivel de dificultad de un ítem, expresado mediante el porcentaje de alumnos que lo contestan correctamente, se considera que una prueba aceptable es la que tenga una dificultad media, es decir, que sea superada por algo más de la mitad de los candidatos. Los ítems que poseen una dificultad media (los contestados por el 40% al 60% de los alumnos) son los que mejor discriminan entre alumnos buenos, mediocres, y deficientes, y asimismo, contribuyen a aumentar la fiabilidad de la prueba.

El índice de discriminación (ID) mide la correlación que existe entre cada ítem y el test en general, es decir establece hasta qué punto los resultados

de un ítem individual se corresponden con los resultados de la prueba. El coeficiente de discriminación indica en qué medida un ítem es válido para discriminar entre los alumnos de alto y bajo nivel, tal como acabamos de decir. Un ítem al cual contestan más alumnos cuya puntuación es alta y menos alumnos cuya puntuación es baja tendrá un ID satisfactorio. Un ítem con un buen nivel de discriminación será contestado correctamente por aquellos examinandos que posean un mayor nivel de habilidad en la materia y erróneamente por los alumnos de nivel bajo. El criterio de discriminación es importante para determinar la fiabilidad y la validez de una prueba, ya que indica la capacidad de discernir correctamente entre los distintos niveles de rendimiento de los alumnos. (Mezquita *ibíd.*).

En otras palabras, decimos que un ítem posee un alto índice de discriminación cuando distingue claramente entre los alumnos que dominan el conocimiento evaluado y los que no lo dominan. Un ítem será muy discriminador cuando los alumnos que puntúan más bajo no lo contestan o lo contestan mal (todos o casi todos) y los alumnos que puntúan más alto lo contestan bien (todos o casi todos). (Contreras, *ibíd.*).

La fórmula para averiguar el índice de discriminación es la siguiente:

$$I.Ds = \frac{AS + AI}{n/2}$$

n= número de sujetos que forman parte de cada uno de los subgrupos (superior e inferior).

I.Ds = índice de discriminación

AS = número de aciertos en el grupo superior

AI = número de aciertos en el grupo inferior

Los especialistas en evaluación suelen aceptar los siguientes índices:

0.41 – 1 = ítem excelente.

0.31- 0.40 = bueno aunque mejorable.

0.21 – 0.30 = regular, debe mejorarse

0 – 1 = absurdo.

Durante la segunda mitad del siglo XX la teoría clásica se va enriqueciendo por los planteamientos de dos importantes teorías: la de la generalizabilidad (*generalizability*) y la de respuesta al ítem (*item response theory*) en adelante TRI.

La teoría de la generalización, desarrollada por Cronbach y colaboradores, es una extensión de la teoría clásica, que atiende en forma más satisfactoria la problemática de la confiabilidad, substituyéndola por la noción de generalizabilidad: en lugar del concepto de puntaje verdadero ¹⁹se usa el de puntaje del universo (*universe score*²⁰), y en lugar de manejar el error de medición en forma global se identifican fuentes posibles de error o facetas y se detecta su influencia gracias a técnicas estadísticas como el ANOVA. El trabajo inicial, de 1963, precedió una década a la versión madura de la teoría” (Martínez, 2008).

La teoría de la respuesta al ítem (TRI)

También conocida como la teoría del rasgo latente²¹ surgió con la intención de superar a su predecesora, la *Teoría Clásica de los Tests* (TCT). En ella se muestra la probabilidad que tiene una persona en concreto de responder correctamente a un ítem. La denominación “análisis del rasgo latente” hace referencia a los orígenes de este enfoque ya que en psicología el “rasgo latente” (rasgos y constructos no observables) denota la dimensión psicológica necesaria para la descripción psicológica de los individuos, es decir el constructo hipotético que se asume que subyace a un comportamiento observado (Lord y Novik, 1968; Samajima, 1983 *apud* Baker, 1997). En el contexto de la evaluación los rasgos latentes son las

¹⁹ PUNTAJE VERDADERO:

²⁰ UNIVERSE SCORE:

²¹ “the person parameter” or “ability”

características o atributos que explican la coherencia de las respuestas que un individuo da un ítem (Wainer y Messik ,1983 citados por López, 2005:189).

La TRI se utiliza principalmente para determinar la dificultad de los ítems individuales que forman parte de una prueba, y de esta manera, salvar el principal inconveniente de los análisis de resultados que se llevan a cabo siguiendo los procedimientos de la TCT. Cuando aplicamos la TCL no es posible separar las características de los examinandos de las características de la prueba. Por este motivo los resultados de los análisis serían válidos únicamente para dicha muestra, es decir para estos alumnos y esta prueba. Si cuando llevamos a cabo el análisis los coeficientes de dificultad son bajos, podría deberse bien a que la prueba sea difícil o a que el grupo de los alumnos a los que se les ha aplicado la prueba tengan un nivel bajo. Por el contrario si los coeficientes de dificultad son altos, puede deberse a que la prueba sea muy fácil o a que el grupo al que se le administró sea muy bueno según Alderson *et al.* (1998). A consecuencia de esto, es difícil comparar alumnos que han hecho pruebas distintas, o comparar ítems que se han aplicado a alumnos diferentes.

En este sentido la TRI permite desarrollar una escala de dificultad de un ítem que no depende de la muestra con la que se ha ensayado, y así podemos comparar la actuación de un alumno en distintas pruebas o el funcionamiento de determinados ítems cuando se aplican a grupos de alumnos con niveles diferentes de competencia. Los resultados de los alumnos y los resultados de los ítems se convierten en una escala y de esta manera, pueden relacionarse entre sí. Si la capacidad lingüística de un estudiante es igual al nivel de dificultad del ítem su probabilidad de contestarlo correctamente sería de 50/50 (Alderson *et al.*, 1998).

Según Olea y Ponsoda (2013) cualquier modelo de TRI establece una relación matemática entre la probabilidad de emitir una determinada

respuesta a un ítem y otras características del sujeto -su nivel en uno o más rasgos- y del ítem- su dificultad o discriminación. Cuando se asume y se comprueba que el rendimiento en un ítem depende de un único rasgo latente se habla de modelos unidimensionales. Cuando el rendimiento en un ítem depende de dos o más rasgos se habla de modelos multidimensionales. Oller (1983:17-18) defendía una hipótesis de rasgo unitario que explicaba que la maestría/dominio en lengua es una habilidad global y única a la que llamó *pragmatic expectancy grammar* basándose en estudios de factor analítico sobre pruebas de lengua basadas en un factor general de maestría de la lengua (el *g-factor*).

Otros estudios como los de Bachman y Palmer (1981) Carroll (1983), Vollmer y Sang (1983), Upsur y Homburg (1983) demostraban sin embargo que tal hipótesis era insostenible. El carácter multicomponencial del dominio de la lengua ha sido defendido por diferentes investigadores que han estudiado los diferentes componentes de la habilidad lingüística como por ejemplo, la habilidad lectora y oral (Bachman y Palmer, 1981) o *la comprensión oral y de lectura* (Buck, 1989) citados por Kunnan (1995).

Por otra parte si el modo de cuantificación de las respuestas contempla solamente aciertos y errores, se formulan modelos dicotómicos; si se consideran más de dos categorías de respuesta se establecen modelos politómicos (Olea y Ponsoda, 2003:15).

De los varios modelos de elaboración de escalas de medición que ofrece la TRI, Alderson *et al.*, (1998) consideran principalmente tres, todos ellos unidimensionales y dicotómicos -el rendimiento depende de un solo rasgo que se cuantifica según aciertos y errores- clasificados según el número de parámetros que recojan: a) discriminación del ítem, b) dificultad del ítem, y c) factor de acierto por suposición o pseudoazar (Olea, Ponsoda, Revuelta y Belchí, 1996). Los modelos de escalas de medición son los siguientes.

- Modelo de Rasch o de un parámetro que toma su nombre de George Rasch, matemático danés, basado en las estimaciones de la probabilidad existente de que se den determinados modelos de respuesta, siendo conocidas tanto la capacidad del candidato como la dificultad del ítem (Henning, 1987), y se asume que el rendimiento de un ítem depende únicamente del nivel de rasgo del sujeto, es decir su capacidad dificultad del ítem y la discriminación. Es más complejo y requiere una muestra superior a 200 sujetos.
- Modelo de tres parámetros. Analiza además el factor de acierto por suposición. Al ser mucho más sofisticado resulta complicado y exige una muestra que contenga 1.000 sujetos como mínimo. (López, 2005:191).
- Modelo de dos parámetros. Analiza la capacidad lingüística del lingüística y de la dificultad del ítem (Olea y Ponsoda, 2013). Requiere una muestra de 100 estudiantes como mínimo.

3.2. LA EVALUACIÓN SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCERL)

Carroll (1980) acuñó el término *curriculum triangle* para mostrar la relación que se establece entre los programas de lengua y el sistema de medición y cómo se derivan de un análisis de las necesidades comunicativas del aprendiz

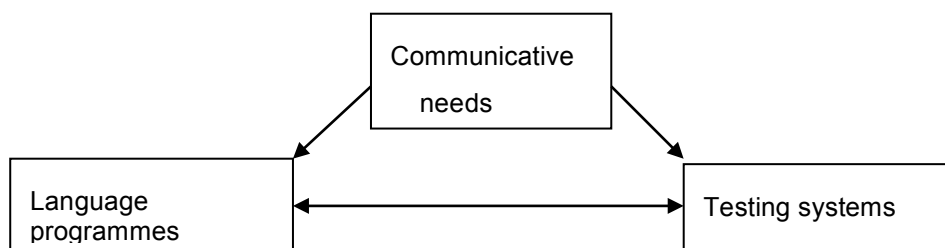


Figura 5. El triángulo del currículo. (Carroll, 1980).

Según el autor, el proyecto del Consejo de Europa para el aprendizaje de la lengua por adultos es un ejemplo de este enfoque sistemático ya que tiene en cuenta cuáles son los propósitos para los que los miembros de la comunidad europea se van a comunicar con más probabilidad puesto que los cursos y la evaluación se desarrollan a partir de ellos.

Alderson (2007) resalta que uno de los objetivos del MCERL, en adelante CEFR o Marco, es ampliar la comprensión de lo que implica la educación de lenguas (enseñanza y aprendizaje) y reunir pensamiento e investigación sobre lenguas bajo un mismo paraguas y contribuir en la mejora de la comprensión que se tiene sobre lo que es enseñar, aprender y evaluar una lengua extranjera. Otro objetivo es ofrecer un marco común de trabajo a profesores, elaboradores de currículos, escritores, y diseñadores de pruebas de lengua por medio del cual poder colaborar, comunicarse y desarrollarse de manera independiente. El Marco ofrece una taxonomía enciclopédica del uso y aprendizaje de la lengua. Está dividido básicamente en dos partes: esquema descriptivo y series de escalas. En los años setenta en Europa así como en otras partes del mundo, se empezó a trabajar en la elaboración de definiciones del nivel de dominio del lenguaje que indicasen si los aprendices podían operar independientemente en una lengua extranjera, correspondiente al nivel de umbral o *Threshold level*. El uso de marcos de trabajo, estándares nacionales o *benchmarks* tales como el *Common European Frame of Reference (CEFR)*, *International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR)*, *American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)*, *Foreign Service Institute (FSI)*, o el *Interagency Language Roundtable (ILR)* es controvertido en algunos casos por su impacto en la formación. El DIALANG por otra parte es un proyecto que se desarrolló para pruebas de diagnóstico por ordenador en 14 lenguas. Estas pruebas se basaron al principio en el CEFR.

Tal vez el área o aplicación más controvertida del Marco se halle en la evaluación, y en particular en las pruebas de dominio *proficiency* y de

diagnóstico. Esto es debido en parte a que no describe el proceso/desarrollo de la lengua: “The CEFR in its present form may not provide sufficient theoretical and practical guidance to enable tests specifications to be drawn up for each level of the CEFR” (Alderson *et al.*, 2006:5 citado en *ibíd.*).

El autor explica que no existe una teoría sobre qué habilidades o componentes de las destrezas se considera que contribuyen al desarrollo de la lengua, o cuáles, por su ausencia o poco desarrollo, podrían ocasionar carencias. Parece que toda la atención se centra (ej. *CEFR*) en lo que los aprendices pueden hacer (*can do...*) en detrimento de la identificación de lo que “no” pueden hacer. Algo que además resulta más complicado en las pruebas de ítems integrados.

Actualmente existe un vacío en cuanto a qué y cómo diagnosticar. Se entiende que se podrían conocer las fortalezas y debilidades partiendo de los propios alumnos a través de la autocorrección y de actividades de concienciación (*awareness-rising*), preguntando dónde, en qué encuentran dificultad, o por qué piensan que tienen problemas en general o en particular. Asimismo, Chalhoub-Devill (2003), Mc Namara (1995), citados por Alderson (2007) sugieren que el enfoque propuesto por Bachman para la habilidad comunicativa de la lengua, donde se define la competencia lingüística, es limitado ya que es cognitivo-psicolingüístico mientras que el uso del lenguaje tiene que ser visto en contexto social. Otro tema de discusión es el relacionado con el constructo que queremos tratar en la evaluación y las tareas o medios a través de los cuales queremos tratarlos. Se necesitaría un marco de trabajo de diagnóstico en el Marco que nos ayudara a explorar de qué manera los aprendices pasan de un nivel a otro.

Existen tres finalidades fundamentales para las que se puede utilizar el Marco. Una de ellas es “para especificar el qué”, es decir, el contenido de las pruebas y de los exámenes, otra es para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje o cómo se

interpreta el rendimiento, y por último, se puede utilizar para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados o lo que es lo mismo, cómo se pueden realizar las comparaciones. Así pues, la finalidad general del Marco es proporcionar un punto de referencia, ya que no pretende ser un instrumento práctico de evaluación. Hay que señalar además que el término *evaluación* se utiliza en el capítulo 9 con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario.

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Tabla 17. Tipos de evaluación según el MCERL (2002:183).

En la tercera sección del capítulo correspondiente a la evaluación encontramos la siguiente clasificación (tabla 17) de los diferentes tipos de pruebas para la evaluación de lengua en forma de pares opuestos.

Nos detendremos a repasar solo aquellas pruebas que puedan relacionarse en cierta medida con las pruebas objeto de nuestro estudio tales como la evaluación del dominio; con referencia a un criterio (RC); evaluación en un momento concreto; evaluación indirecta; evaluación del rendimiento;

evaluación de los conocimientos; evaluación objetiva; valoración mediante escala; valoración guiada y la evaluación analítica.

Tal vez la evaluación que más suele interesar a los profesores es la de aprovechamiento, ya que permite la retroalimentación y la discusión posterior de los resultados para así poder mejorar la enseñanza. Mientras que a otros sectores como el de la empresa o a los alumnos adultos, les puede interesar más la evaluación de dominio o la de resultados. No obstante la evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio, y la de dominio tiene también un componente de aprovechamiento.

En MCERL (2002), las escalas de descriptores ilustrativos se relacionan con la evaluación del dominio y la capacidad para desenvolverse en el mundo real.

El enfoque de la maestría con referencia a un criterio es un enfoque en el que se establece un solo «nivel mínimo de competencia» o «punto de corte» para dividir a los alumnos entre los que han alcanzado la maestría y los que no, sin ningún tipo de gradación de calidad respecto al logro del objetivo establecido.

Existen en realidad muchos enfoques con referencia a un criterio, pero se puede definir la mayoría de ellos principalmente desde una interpretación bien de maestría o bien de *continuum*. La alternativa al enfoque de maestría consiste en establecer una relación entre los resultados de cada prueba con el correspondiente grado de dominio lingüístico, normalmente una serie de calificaciones. Desde este enfoque, ese *continuum*, que detalla los grados de dominio representa el «criterio», es decir, la realidad externa que asegura que los resultados de la prueba significan algo. La referencia a este criterio externo se puede llevar a cabo con un análisis escalar (por ejemplo, el modelo de Rasch) para relacionar los resultados de todas las pruebas entre sí y, de esa manera, contrastar los resultados directamente con referencia a una escala común.

El Marco se puede utilizar con un enfoque de maestría o de *continuum*. La escala de niveles utilizados en el enfoque de *continuum* se puede equiparar con los niveles comunes de referencia y el objetivo que hay que alcanzar en el enfoque de *maestría* se puede describir en el cuadro conceptual de las categorías y los niveles ofrecidos por el *Marco de referencia*. (MCERL, 2002:185).

La evaluación en un momento concreto consiste en dar calificaciones y tomar decisiones sobre la base de un examen o de otro tipo de evaluación, que tiene lugar un día concreto de manera que lo acontecido anteriormente no tiene relevancia, lo importante es lo que la persona sabe hacer en ese momento preciso. Este tipo de evaluación asegura que las personas todavía saben hacer cosas que podrían haber aprendido años antes. Sin embargo, puede provocar efectos negativos como estrés o traumas por el examen y por contra favorecer a ciertos tipos de alumnos. La evaluación indirecta, por el contrario, utiliza una prueba, habitualmente en papel, que a menudo evalúa las destrezas.

La evaluación directa se restringe en la práctica a la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión oral en interacción. La comprensión escrita sólo puede ser evaluada indirectamente. Un ejemplo clásico de este tipo de prueba directa es una entrevista; mientras que una prueba indirecta clásica es un ejercicio de tipo *cloze* o de rellenar huecos. Los parámetros del capítulo 5 pueden permitir la identificación de competencias lingüísticas clave que pueden incluirse en una prueba indirecta de conocimientos lingüísticos, así como de competencias clave de carácter pragmático, sociolingüístico y lingüístico en las que centrarse a la hora de formular las preguntas para realizar pruebas de las cuatro destrezas basadas en ítems.

La evaluación de la actuación requiere que el alumno proporcione una muestra lingüística de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa, mientras que la evaluación de los conocimientos requiere que el

alumno conteste preguntas que pueden ser de una serie de diferentes tipos de ítems para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico.

Normalmente hay que basarse siempre en una serie de actuaciones a partir de las cuales se intenta generalizar una idea del dominio lingüístico, que se puede considerar como competencia “en uso”, llevada a la práctica. En este sentido, por tanto, todas las pruebas evalúan sólo la actuación, aunque partiendo de esa evidencia se puede intentar extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen. (MCERL, 2002:187-188).

[...] la palabra «actuación» se suele utilizar para referirse a la expresión lingüística, pero [...] aquí la palabra se refiere a una actuación adecuada en una situación (relativamente) auténtica y a menudo relacionada con el trabajo o el estudio. [...] se podría decir que los procedimientos de evaluación oral son pruebas de actuación en tanto en cuanto hacen generalizaciones respecto al dominio lingüístico a partir de actuaciones de una serie de estilos de discurso que se consideran adecuados al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Esta distinción es muy parecida a la que existe entre pruebas directas e indirectas. (MCERL,2002:188).

Lo que normalmente se entiende por evaluación objetiva es una prueba indirecta en la que los ítems tienen sólo una respuesta correcta, como, por ejemplo, los ejercicios de elección múltiple.

Con frecuencia, se describe la prueba indirecta como «prueba objetiva» cuando el corrector consulta una clave predefinida para decidir si una respuesta es correcta o no y después cuenta las respuestas correctas para dar un resultado. En muchos casos la corrección es automática para evitar posibles fallos del corrector. En realidad estas pruebas no son totalmente objetivas al desarrollarlas se toman una serie de decisiones que implican cierta subjetividad. Por este motivo es preferible describirlas como “pruebas puntuadas objetivamente”.

Para reducir la subjetividad, y aumentar la validez y la fiabilidad el MRCEL aconseja seguir los siguientes pasos:

Desarrollar especificaciones del contenido de la evaluación, Utilizar valoraciones compartidas, adoptar procedimientos normalizados, proporcionar claves definitivas de puntuación y criterios específicos definidos, exigir múltiples valoraciones y, en su caso, la ponderación de distintos factores, realizar una formación adecuada en relación con las directrices de evaluación, y comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) analizando los datos de evaluación. El primer paso que hay que dar para reducir la subjetividad es desarrollar una comprensión común del constructo implicado, un marco común de referencia. El Marco de referencia pretende ofrecer dicha base para la especificación del contenido y quiere ser una fuente de desarrollo de criterios específicos definidos para las pruebas directas. (Ibíd.: 189).

En la «valoración mediante escala» se trata de colocar a la persona clasificada según una serie de bandas. El énfasis es, por tanto, vertical: El sentido de las distintas bandas o niveles debería aclararse mediante descriptores de escala. Puede haber varias escalas para distintas categorías, y se pueden presentar en la misma página en forma de "parrilla" o en páginas distintas. Puede haber una definición de cada banda o nivel o de bandas y niveles alternos, o de los niveles superior, medio e inferior.

Cuando se mide el nivel oral o el escrito frecuentemente se pide a los expertos que tomen una decisión sobre la calidad de la actuación /resultado. Para ayudarles a emitir su juicio se les aporta escalas de medición que normalmente consisten en unos niveles o bandas (del uno al seis, o del uno al nueve). Cada banda se describe utilizando un descriptor (U.K) o una rúbrica (US) Las escalas de medición pueden ser:

Holística, cuando refleja un resultado global. Normalmente los descriptores se basan en teorías sobre la habilidad comunicativa en lengua que afecta a todo el uso del lenguaje.

De rasgo primario, cuando se da una puntuación a cada pregunta. La escala de puntuación refleja las cualidades específicas de una muestra de escritura

por ejemplo, en varios niveles, con ejemplos de escritura que ejemplifican cada nivel.

De rasgo múltiple, en el caso de una redacción por ejemplo se puede incluir rasgos como organización, coherencia, cohesión, contenido, etc. Esta última tiene el problema del “efecto halo” definido por Thorndikeen, (1920, citado por Fulcher, 2009).

La valoración guiada reduce la subjetividad del examinador al complementar la impresión con una evaluación consciente relativa a criterios específicos.

En la evaluación analítica (MCERL, 2002:191) se analizan distintos aspectos independientes de la actuación por separado. En ocasiones se combinan un enfoque analítico en un nivel con un enfoque holístico en otro. La ventaja que tienen las categorías separadas de un enfoque analítico es que animan al examinador a observar detenidamente y es útil para la retroalimentación que se da a los alumnos. El inconveniente es que existen estudios que corroboran el efecto halo, y además los evaluadores pueden sufrir, una sobrecarga cognitiva cuando se les presentan más de cuatro o cinco categorías.

La última parte del capítulo 9 del marco se dedica a la explicación de las diferentes metodologías del desarrollo de escalas, que son básicamente dos: la cualitativa y la cuantitativa, ambas partiendo de descriptores o muestras de actuación.

Los métodos intuitivos no requieren ninguna colección estructurada de datos, sólo la interpretación de la experiencia basada en principios provenientes de un experto, de una Comisión o de la experiencia de un proceso que se extiende en el tiempo dentro de una institución. Los métodos cualitativos requieren de pequeños talleres de trabajo y grupos de informadores, así como de una interpretación cualitativa, más que estadística, de la información que se obtenga. En este tipo de métodos

existen 6 conceptos clave: La formulación (p.ej. Las escalas de certificación de *Eurocentres*), las actuaciones (p.ej. los exámenes de Cambridge y Los descriptores del IELTS), rasgo primario, decisiones binarias, valoraciones comparativas y clasificación de tareas.

La metodología cuantitativa sin embargo implica gran cantidad de análisis estadístico y una interpretación minuciosa de los resultados haciendo uso para ello de técnicas como el *análisis discriminante*, el *escalonamiento multidimensional*, la *teoría de la respuesta al ítem (TRI)* o el *análisis del rasgo latente*.

Por último el Marco sugiere:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- En qué medida se da a las calificaciones otorgadas en su sistema un sentido compartido mediante definiciones comunes.
- Cuál de los métodos presentados anteriormente, o qué otros métodos, se utilizan para desarrollar dichas definiciones. (Ibíd.:204).

Como indica Llorián (2007), en el Marco, la evaluación de las competencias se realiza a través de la actuación puesto que nos encontramos ante constructos o conceptualizaciones teóricas sobre el comportamiento humano no observables a través de la conducta. El esquema descriptivo pone en evidencia constructos objeto de evaluación como las competencias sociolingüística y pragmática, la dimensión suprasegmental o la comunicación no verbal. Los factores extralingüísticos implicados en los componentes de estas competencias hacen difícil la unificación de criterios acerca del grado de dominio y se convierten en amenazas para los requisitos de la evaluación de dominio (MCERL, 2002). El Marco apela a la conveniencia de desarrollar pruebas de ítems destinados a la evaluación del control gramatical y pragmática. La riqueza, el alcance y el dominio del vocabulario suelen ser el reflejo de los diferentes enfoques metodológicos, por ejemplo, el vocabulario puede evaluarse a partir de la preselección de

piezas léxicas o bien en función del significado que adquieren en un determinado contexto (texto). Estos constructos suelen evaluarse por medio de ítems de respuesta cerrada (selección múltiple, relacionar, juicios de gramaticalidad, etc.) o de producción limitada (rellenar huecos, *cloze*, completar textos, etc.). Son menos frecuentes los ítems de respuesta extensa o abierta (simulaciones, resolución de problemas, etc.) y las comunicativas cuyas tareas reflejen el uso de la lengua en el mundo real, por lo que la evaluación no se puede restringir a ítems que se limiten a evaluar estos constructos de forma aislada.

3.3. LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE LENGUA

Las opiniones en torno a los beneficios o perjuicios que las pruebas educativas pueden generar en la enseñanza son dispares. Autores como Alderson y Wall (1993) afirman que las buenas pruebas tienen un efecto positivo y que las malas despliegan un efecto negativo sobre los profesores, los alumnos y la enseñanza en general. Sin embargo, otros autores como Spolsky (1995), piensan que no existe ningún “test” que pueda ser considerado como bueno ya que que las pruebas siempre tienden inevitablemente a limitar la educación. (Cantera, 2011).

Lado (1978), sobre el valor de los instrumentos de diagnóstico, considera que una prueba orientada al conocimiento puede servir como instrumento suplementario para ayudar a diagnosticar un problema preciso y sugerir el tipo y cantidad de enseñanza adicional requerida y además:

Las pruebas pueden ayudar a crear una actitud positiva hacia la clase. En aras de la motivación y la instrucción eficiente, los profesores mayoritariamente desean proporcionar experiencias positivas en el aula para sus alumnos. Hay algunos aspectos importantes con los que la prueba puede contribuir a este objetivo. Uno que se aplica en casi todas las clases es el sentimiento de de logro. (Madsen, 1983:3).

Madsen (ibíd.) ofrece el ejemplo de un grupo de estudiantes a los que se les enseñaba usando un texto poco estructurado basado en la conversación. Al finalizar el curso los alumnos se quejaron de que aunque tuvieron amplia oportunidad de conversar en inglés, "no aprendían nada." Explica cómo poco después, la evaluación periódica les dio un sentido de logro que puso fin a su descontento. Considera que las pruebas de dificultad adecuada, que se comunican con suficiente antelación y que cubren las habilidades programadas para la evaluación, también pueden contribuir a un tono positivo al demostrar su "espíritu de juego limpio y coherencia con los objetivos del curso". Por otra parte los exámenes de inglés ayudan a dominar el idioma porque fuerza a los alumnos a estudiar y siguen aprendiendo cuando se les devuelven las pruebas y se comentan. Además las pruebas por su carácter diagnóstico pueden fomentar el aprendizaje al confirmar lo que cada persona domina, y lo que necesita mejorar y reforzar. En conclusión, Madsen afirma: "In short, properly made English tests can help create *positive attitudes* toward instruction by giving students a sense of accomplishment and a feeling that the teacher's evaluation of them matches what he has taught to them" (ibíd:4).

Por lo que respecta a los profesores de inglés de quienes se espera rendición de cuentas de los resultados, nos pueden ayudar a saber si hemos sido eficaces en nuestra labor. En otras palabras, podemos usarlos para diagnosticar nuestros propios esfuerzos, así como los de nuestros estudiantes. También nos puede indicar si nuestras clases tienen el nivel correcto, si estamos apuntando nuestra instrucción muy bajo o muy alto, o qué habilidades enseñamos con más o menos eficacia, en qué áreas tenemos que trabajar más, qué puntos deben revisarse o si debemos dedicar más (o menos) tiempo en un material con los estudiantes del año siguiente. También las pruebas pueden proporcionar ideas sobre cómo mejorar el proceso de evaluación en sí mismo, por ejemplo si las instrucciones de la prueba fueron claras; si los examinandos pudieron

terminar la prueba a tiempo o si la prueba causó ansiedad innecesaria o resentimiento. Las pruebas, por tanto, pueden beneficiar a los estudiantes, maestros y administradores incluso al confirmar el progreso que se ha hecho y que muestra la mejor forma de redirigir nuestros esfuerzos futuros. Los buenos test mantienen la moral de los estudiantes y pueden ser motor de motivación y ayudar en el aprendizaje. (Ibíd.: 4-5).

Todos los investigadores parecen estar de acuerdo en que las pruebas de calidad deben tener las siguientes características: fiabilidad, validez, y practicabilidad. Las dos primeras características son más difíciles de conseguir y por ello acaparan mayor atención. Según Madsen (ibíd.), las pruebas de lengua comunicativas deben medir algo más que las habilidades lingüísticas aisladas e indicar en qué medida una persona puede funcionar en una L2.

Entre los interesantes subproductos se hallaban las pruebas de aptitud (lingüística), que fueron diseñados para predecir el éxito en el aprendizaje de una L2. Las pruebas de hoy se preocupan principalmente por la evaluación de la comunicación real en L2. En esta era “comunicativa”, algunos especialistas creen que las mejores pruebas son las que combinan varias sub habilidades como se hace en el intercambio de ideas en forma oral o escrita. (Madsen, 1983:6-7).

Hoy en día, no es necesario dar la espalda a los avances del anterior periodo clasificado como científico en el que se produjo un movimiento en pro de pruebas altamente objetivas ya que se puede como de hecho sucede, utilizar las ventajas de estos dos extremos. Un tipo de prueba que refleja este compromiso es el *cloze*.

3.3.1. Tipos de pruebas de lengua

A continuación mostramos la clasificación de las pruebas de lengua realizada por Madsen (1983) y repasaremos los contrastes que se muestran en siguiente tabla:

Knowledge Tests.	Performance (or Skills) Tests
Subjective Tests	Objective Tests
Productive Tests	Receptive Tests
Language Subskill Tests	Communication Skills Tests
Norm-referenced Tests	Criterion-referenced Tests
Discrete-point Tests	Integrative Tests
Proficiency Tests	Achievement Tests

Tabla 18. Categorías de test contrastadas (Madsen, 1983:8).

En primer lugar, las pruebas de conocimiento se utilizan en diversas materias escolares, desde las matemáticas y la geografía a la literatura y el lenguaje. Mientras que los exámenes ISL/ELE de conocimiento indican el progreso de los estudiantes en el idioma, los exámenes de rendimiento de ISL/ELE indican el progreso de un estudiante en su utilización el lenguaje. El segundo contraste que se muestra en la tabla 18 es el de los exámenes subjetivos y objetivos. Las pruebas subjetivas, como la traducción y el ensayo, tienen la ventaja de medir los conocimientos lingüísticos de forma natural, casi de la misma manera que se utiliza el inglés en la vida real. Sin embargo, muchos profesores no son capaces de puntuar estas pruebas de forma rápida y consistente contrariamente a lo que ocurre por ejemplo en los exámenes objetivos, como de selección múltiple o de emparejamiento. La calificación total de una prueba objetiva se obtiene mediante la suma de las puntuaciones alcanzadas en cada uno de sus ítems, salvo en los casos siguientes:

- a) Preguntas de verdadero o falso: $R=A-E$

En esta fórmula “R” significa resultado o puntuación final. A equivale a aciertos y “E” a errores.

- b) Preguntas de elección múltiple o elección de una sola respuesta entre varias alternativas:

$$R = A - \frac{E}{n - 1}$$

En esta fórmula “R” significa resultado o puntuación final. “A” equivale a aciertos, “E” a errores y “n” a número de alternativas o respuestas posibles en cada pregunta.

Continuando con la lista en la tabla 18, las pruebas productivas requieren respuestas activas o creativas, mientras que las receptivas, como las pruebas de lectura de elección múltiple, tienden a basarse en el reconocimiento por parte del examinando y la simple elección de la letra que dé la mejor respuesta.

Las pruebas de habilidades lingüísticas miden los componentes separados de inglés, como el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Las pruebas de habilidades de comunicación, por otro lado, muestran en qué medida los estudiantes pueden utilizar el idioma a la hora de intercambiar ideas e información. Otro conjunto de pruebas de contrastación es el de los exámenes referidos a criterios con referencia a la norma. Este tipo de pruebas de referencia a la norma comparan a cada estudiante con sus compañeros de clase la *referencia a la norma* se puede entender en relación demográfica, o también en relación con el grupo de alumnos que realizan la prueba. Este tipo de evaluación se suele utilizar para clasificar a los alumnos y formar grupos de distintos niveles. Pero las pruebas que puntúan en referencia a un criterio lo hacen atendiendo a unos estándares independientemente del resultado que obtengan otros estudiantes, el alumno es evaluado solo en función de su capacidad. En este tipo de pruebas se tiene que definir claramente el ámbito o ámbitos adecuados que son el objeto de la prueba y se tienen que determinar los «puntos de corte» o la puntuación o puntuaciones que son necesarias para alcanzar el nivel de dominio establecido de la prueba.

Otro par de categorías son las pruebas de aspectos discretos y las integradoras. En las pruebas de aspectos discretos, cada elemento prueba algo muy específico, como una preposición o un elemento del vocabulario

los elementos del lenguaje están descontextualizados y son útiles para las pruebas de diagnóstico. Las pruebas de ítems integrados son las que, como el dictado, combinan diversas sub habilidades lingüísticas aproximándose a lo que hacemos cuando nos comunicamos en situaciones reales. Otro ejemplo típico de este tipo de pruebas es el *cloze* de los que se extrae tanto conocimiento lingüístico como la habilidad para predecir el significado de un texto escrito. También las pruebas de comprensión lectora, las entrevistas orales, o las pruebas escritas de respuesta abierta son ejemplos de este tipo de pruebas. En ellos se evalúa no solo la habilidad gramatical sino también la competencia estratégica. Son los que se suelen utilizar en las pruebas de dominio.

A veces los términos integrativo y pragmático se intercambian aunque el último tiene su base teórica en la *pragmatic expectancy grammar* de Oller (1970), caracterizada por: “The pragmatic mapping of text or discourse onto facts or experience known in some other manner (the extralinguistic context)”. (*Dictionary of Language Testing*, 1999:148). Ese mapeo es condición suficiente y necesaria para comprender la lengua; para entender un texto el lector/oyente debe ser capaz de aplicarlo a su experiencia personal. (Ibíd.).

El test de aptitud puede medir el dominio global de inglés o si el examinado está preparado para utilizar el inglés en un entorno determinado. La *evaluación del dominio* evalúa de lo que el examinado es capaz de hacer con lo que ha aprendido en el mundo real; representa, por tanto, una perspectiva externa.

Las pruebas de rendimiento, por otro lado, simplemente miden el avance y progreso, por ejemplo, en el dominio del uso de los sustantivos –contables o incontables o dominio de las destrezas que se presentan en un libro de texto o en todo un curso, se evalúa en qué medida se han alcanzado determinados objetivos se evalúa la enseñanza aplicada está relacionada

con el trabajo realizado en un periodo de tiempo así como con el manual, con el programa y está orientada al curso, representa una perspectiva interna.

Álvarez (2005:142) presenta las siguientes tablas en las que podemos ver una clasificación clara de los tipos de evaluación así como de los tipos de pruebas que se pueden implementar para la medición. En esta clasificación se tiene en cuenta el momento en el que se efectúa la misma, la función, el foco, y la calificación:

	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
TIPO DE EVALUACIÓN	Diagnóstica	formativa	sumativa
FUNCIÓN	Orientar y adaptar	Facilitar el proceso de enseñanza –aprendizaje-	Verificar, certificar y acreditar
FOCO	El alumno	El proceso	El producto
CALIFICACIÓN	Sus resultados permiten organizar el proceso tanto en lo metodológico , como en lo didáctico y pedagógico	Sus resultados permiten ir midiendo el nivel de logro alcanzado, así como las deficiencias del proceso, que pueden ser reajustadas y reorientadas para alcanzar los objetivos previamente establecidos	Sus resultados permiten mover o mantener a un individuo al siguiente ciclo etapa o periodo del proceso

Tabla 19. Tipos de evaluación. Tabla adaptada de Álvarez (2005).

En la siguiente clasificación propuesta por Álvarez (ibíd.) las pruebas se agrupan en dos tipos, externas o internas.

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje	Tipo de prueba	Finalidad de la prueba
EXTERNAS AL PROCESO	Prueba de clasificación	Clasificar
	Prueba de dominio	acreditar
INTERNAS AL PROCESO	Prueba de diagnóstico	Diagnosticar carencias y necesidades
	Prueba de progreso	Comprobar progresos
	Prueba de rendimiento	Comprobar resultados

Tabla 20. Tipos de pruebas en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Tabla adaptada de Álvarez (2005).

Con respecto a las pruebas internas hay que resaltar que no suelen tener una estructura fija. En la mayoría de los casos la comprensión auditiva y la expresión oral no se evalúan explícitamente sino que el profesor evalúa estas destrezas mediante la observación en clase.

En el *Dictionary of Language Testing (1999)* encontramos una clasificación que parece ser la más común, la que se realiza según el propósito y según los componentes del test. Otras características de los tipos de test incluyen el método del test, el de la evaluación y los procedimientos de puntuación o calificación. La clasificación de las pruebas es importante en cualquier área de su uso (diseño, o elección de la prueba más apropiada para cada situación). Un ejemplo de las distintas formas en que un test de inglés de selección para la universidad podría ser categorizado es el siguiente:

Pruebas según el propósito (proficiency test; English for academic purpose); según los componentes (*reading, writing, speaking, listening*); según el método del test (directo, entrevista oral -para el sub-test de *speaking*); y según el método de evaluación y/o procedimiento de calificación que puede ser clasificado a su vez según sea: puntuación subjetiva, o por dos evaluadores, o bien ,utilizando una escala de puntuación analítica con cinco pasos cada una para las cuatro categorías de evaluación).

Las pruebas de dominio son pruebas que no están basadas en un programa en concreto. Están diseñadas para evaluar la competencia de los alumnos en diferentes campos del aprendizaje de idiomas. Algunas pruebas de dominio pretenden esclarecer si los alumnos han adquirido un cierto nivel de competencia lingüística. Otras están pensadas para determinar si los alumnos tienen la suficiente competencia lingüística para poder utilizar la lengua en un área específica como puede ser la medicina, el turismo o los estudios académicos. Tales pruebas se denominan a menudo “pruebas para fines específicos” (SP) y su contenido está normalmente basado en un análisis de necesidades” (Alderson, Claphman y Wall, 1998:17).

Las pruebas de desempeño o de rendimiento son aquellas en las que se pide a los examinandos que produzcan muestras de lengua tanto en forma de texto escrito como de discurso oral (redacción y entrevista oral). El método comunicativo introdujo nociones como la autenticidad y las consideraciones contextuales que rodean el concepto de “performance”. Se intentaba introducir procedimientos que simularan la vida real. (Bachman 1990).

En 1965 Chomsky en su trabajo seminal, establecía una distinción entre actuación (*performance*) y competencia (*competence*). Como se ha recordado en páginas anteriores. La competencia es el conocimiento subyacente que se tiene de la lengua mientras que la actuación es en realidad la lengua que los hablantes producen. Durante los últimos 30 años esta distinción ha sido ampliamente discutida por los lingüistas. La lingüística aplicada elaboró el concepto de performance dentro de la noción de competencia comunicativa (Hymes, 1972), y esto condujo a su vez al desarrollo de los enfoques comunicativos en enseñanza de lenguas en los años setenta. Como ha estado ocurriendo hasta ahora, la evaluación y las pruebas de lenguas siguió a la enseñanza de lenguas y durante esa década creció el interés por la evaluación de la competencia comunicativa así como por las pruebas de desempeño o rendimiento (*performance test*). (Milanovic y Saville, 1996: 3-4). El *performance test* viene definido en el *Dictionary of Language Testing* (1999:144) como “un test en el que se evalúa la habilidad de los examinandos para realizar tareas concretas asociadas normalmente con requerimientos laborales o académicos. Se les conoce también como *tests* auténticos o directos y utilizan la vida real como criterio”. Solo son posibles donde hay una clientela relativamente homogénea con necesidades del uso de la lengua conocidas y relativamente específicas. La base en este tipo de pruebas es realizar una réplica de los aspectos de contexto que pueda demostrarse que influyen en la actuación/performance del lenguaje de manera sistemática y establecer así mayor validez de

predicción. Hasta qué punto se puede una prueba de rendimiento acercar a los contextos de la vida real es algo bastante discutido. Mientras unos abogan por las pruebas indirectas y directas, otros piensan que es mejor introducir una categoría de pruebas semi-directas. La prueba de rendimiento o desempeño, tiene normalmente un alto grado de validez aparente. Una de las desventajas es el coste de su administración, sobre todo por la evaluación del oral y la evaluación subjetiva que tanto el oral como el escrito requieren. Como todas las pruebas directas sufren de problemas de cobertura o generalización y de fiabilidad. Siguiendo la definición de Bachman (1990), los *performance tests* son aquellos en los que se pide a los examinandos que produzcan muestras de lengua tanto en forma de texto escrito como de discurso oral (redacción y entrevista oral). El método comunicativo introdujo nociones como la autenticidad y las consideraciones contextuales que rodean el concepto de *performance*. Se intentaba introducir procedimientos que simularan la vida real.

Por último, no por obvio menos importante, recordar que una misma prueba puede ser clasificada con varias etiquetas aunque normalmente aplicamos solamente un par de ellas a la vez (Madsen, 1983:3-9).

El *test* de lengua comunicativo es el *test* de las destrezas comunicativas y se utiliza normalmente como contraposición al *test* de gramática. Estas pruebas intentan operacionalizar las teorías sobre la competencia comunicativa, aunque la forma que adoptan depende de las dimensiones que quieren enfatizar, por ejemplo la especificidad del contexto (*LSP tests*), la autenticidad de los materiales o la simulación de la vida real. Uno de los primeros *tests* comunicativos que se conocen fue el diseñado para la Royal Society of Arts. Originalmente se le conocía como el “co-co” (*Communicative Competence Test*). Actualmente ha sido relevado por el UCLES y ahora se llaman *RSA/UCLES Certificates in Communicative Skills in English (CSE)*. Se mantiene el formato original de las cuatro destrezas: lectura, escritura,

comprensión e interacción oral. Una de las características más importante de este tipo de pruebas es su uso de material auténtico.

3.3.2. Las pruebas de ISL/ILE estandarizadas comerciales a gran escala

Según Iglesias y Sánchez (2007:98) por estandarización se entiende “presentar a todos los sujetos la misma prueba exactamente en las mismas condiciones y aplicando los mismos criterios de corrección”. Estandarizar es por tanto, normalizar o tipificar un grupo de datos a través de la creación de un patrón o norma para trabajar con ellos. El concepto de normalización consiste en la transformación de una distribución de valores o puntuaciones brutas en una distribución de valores o puntuaciones normales o típicas y supone el establecimiento de valores típicos o representativos de una población de manera que se puedan utilizar como normas para juzgar los valores y puntuaciones de determinados individuos en relación con esas puntuaciones representativas.

Quando hablamos de las pruebas en educación en primer lugar es necesario distinguir entre las pruebas más o menos informales realizadas por los profesores y las pruebas a gran escala que son instrumentos estandarizados realizados por servicios especializados (Harris, 1969:1).

Las pruebas estandarizadas dan información del grado de dominio o de conocimiento en una tarea o habilidad determinada, es decir, se compara la puntuación de cada estudiante con la de los demás y los resultados se suelen representar en percentiles o en la curva de Gauss. Se les llama también pruebas referidas a la norma. (Madrid, 1997).

Las características de las pruebas estandarizadas a gran escala que no pueden ser implementadas por las pruebas individuales son las siguientes:

- Las cualidades psicométricas básicas de validez en sus variantes (que lo que mide el instrumento corresponda a los objetivos y

contenidos del currículo), fiabilidad (que las mediciones sean consistentes) y ausencia de sesgo;

- Cualidades técnicas que permitan comparaciones tanto transversales (entre diversas partes del sistema educativo -como entidades federativas- o con otros países) como longitudinales (esto es a lo largo del tiempo): equiparabilidad de versiones, estabilidad de la escala;
- Pueden aplicarse a muestras numerosas, compuestas por decenas de miles de sujetos, en forma casi simultánea, y que los resultados sean procesados rápida y de manera fiable, todo ello dentro de límites razonables de costo.

Teniendo en cuenta las ventajas que las pruebas estandarizadas ofrecen, no es extraño que su uso vaya en aumento:

27 países o provincias han incrementado el número de pruebas estandarizadas a gran escala, en el cuarto de siglo transcurrido de 1974 a 1999. Esta cifra incluye Alemania, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Escocia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Japón, Holanda, Nueva Zelanda, Portugal, la Rep. Checa y Suecia y las provincias canadienses de Alberta [...] En sentido contrario, solamente Australia, Grecia y la provincia canadienses de la Isla del Príncipe Eduardo muestran un decrecimiento en las pruebas a gran escala (Phelps, 2000: 13-15).

Phelps (ibíd.) analiza 31 países o provincias, y muestra que en la mayoría de ellos el uso de pruebas a gran escala está aumentando notoriamente. Dada la gran cantidad de pruebas estandarizadas que se administran actualmente para medir la competencia lingüística y comunicativa de los sujetos, es conveniente realizar un repaso de todas ellas. En las páginas siguientes se presenta un resumen de las principales características, objetivos, duración y secciones que conforman las pruebas más importantes desarrolladas por las organizaciones de mayor relevancia para poder más adelante, extraer conclusiones acerca de las similitudes y divergencias que entre estos distintos exámenes encontramos.

Madsen (1983) distingue tres tipos de pruebas comerciales, las pruebas de proficiencia (dominio/maestría) las de progreso y las de aptitud.

Los primeros son los más comunes. Muestran la habilidad general que se tiene de una lengua o nos dicen la capacidad de una persona en un área específica de la lengua como por ejemplo la oral. También nos puede mostrar si una persona está preparada o capacitada para ingresar en determinados centros académicos o trabajos como los *English as a Second Language tests*. En Estados Unidos lo más cercano a un cuerpo examinador oficial es el *Educational Testing Service* copatrocinador del *Test of English as a Foreign language* TOEFL. En el Reino Unido existen varios cuerpos examinadores reconocidos y cada uno de ellos ofrece varios niveles de pruebas. Algunas de estas organizaciones son:

- El English Language Testing Service (ELTS). Patrocinado por el British Council y la University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- La Royal Society of Arts Examinations Board (RSA).
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (Cambridge).
- Association of Recognized English Language Schools Examinations Trust (ARELS).
- Oxford Delegacy of Local Examinations (Oxford).
- Joint Matriculation Board (JMB).
- Associate Examining Board (AEB).
- University of London. (ibíd:201).

En la siguiente tabla se pueden ver los exámenes más utilizados en EE.UU y en U.K. (a excepción de los de Oxford University Press) y su equivalencia con los niveles del MCERL.

CEF Level	Cambridge ESOL	TOEFL IELTS	TOEFL iBT	TOEIC	Michigan	BULATS	PTE General	PTE Academic
C2	CPE	9			ECPE		level 5	85+
		8				90		
C1	CAE, BEC Higher	7.5	110-120	880			level 4	76-84
		6.5				75		
B2	FCE, BEC Vantage	6	87-109		ECCE		level 3	59-75
		5				60		
B1	PET, BEC Prelim	4.5	57-86	550			level 2	43-58
		4				40		
A2	KET						level 1	30-42
						20		

Tabla 21. Comparación de los niveles del MCERL con las puntuaciones de varios exámenes de inglés. En: <http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. Fecha de acceso [08-08-2013].

A continuación se presenta un resumen las características principales (propósito, partes y secciones, tipo de preguntas, duración, puntuación, formato y disposición de versión informatizada o CAT) de cada una de las pruebas incluidas en la tabla 21 (IELTS, BULATS, BEC, KET, PET, FCE, CAE, CPE, PEARSON, TOEFL, TOEIC, ECPE, ECCE) y del OOPT Y EL OQPT para poder más adelante, extraer conclusiones acerca de las similitudes y divergencias que entre estos distintos exámenes encontramos.

IELTS (International Language Testing System)

El “International English Language Testing System” está diseñado para evaluar la habilidad en lengua inglesa para trabajar en lugares en los que el inglés se utiliza como lengua de comunicación. Es una prueba que se requiere para entrar en universidades del Reino Unido u otros países como Australia Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, o EE.UU. Actualmente lo realizan más de 1.4 millones de personas al año. Existe una versión académica y otra general. Todos los candidatos realizan sin embargo la misma prueba oral y de comprensión oral. La prueba tiene cuatro secciones:

1. Comprensión oral, con cuatro secciones y 40 preguntas, para 4 grabaciones diferentes. Dura unos 30 minutos, más 10 para transferir las respuestas a la hoja de respuestas. Solo se escucha una vez. Se utilizan distintos acentos y voces de hablantes nativos así como monólogos y conversaciones sobre temas que van desde los sociales cotidianos a los académicos. Hay distintos tipos de preguntas: de elección múltiple, de cumplimentación, de resumen y respuesta corta. Tanto los candidatos de la opción académica como los de la opción general realizan la misma prueba de audición.
2. Expresión oral, con entrevista grabada de 15 minutos. Consta de tres partes: Parte 1: Presentación y entrevista. El examinador-a se presenta y hace preguntas generales 4–5 minutos. Parte 2: turno largo individual el examinador da un papel escrito y un minuto para pensar y tomar notas antes de hablar durante 1 o 2 min. Después el examinador realiza una o dos preguntas (3–4 minutos e incluye 1 minuto de preparación). Parte 3: discusión a dos. Discute con el examinador temas más abstractos y conceptos que están relacionados temáticamente con la parte 2 (4–5 minutos).
3. Lectura, hay dos versiones, la académica y la general. Tres secciones, 40 preguntas y se realiza en 60 minutos.
 - a) Lectura versión académica.

Cada sección contiene un texto auténtico largo sobre un tema académico no especializado de interés general. Los textos son apropiados y accesible (descriptivo, factual discursivo, analítico...) pudiendo contener elementos visuales, no verbales. Si contiene términos técnicos se proporciona un pequeño glosario. Hay tres textos y 40 preguntas.
 - b) Lectura versión general.

La sección 1 contiene 2 o 3 textos cortos, uno puede ser compuesto. Los temas están relacionados con la vida cotidiana. La sección 2 contiene dos textos cortos relacionados con el trabajo o asuntos laborales. La sección 3 contiene un texto más largo y complejo sobre un tema de interés general.

4. Escritura, hay dos versiones también que se realizan en 60 minutos.

a) Académica: 2 muestras de escritura.

En la tarea 1, se pide a los candidatos que expliquen con sus propias palabras, describan y resuman la información que se les presenta en gráficos, tablas diagramas; se les puede pedir que expliquen datos, que describan estadios en un proceso, o cómo funciona algo; que describan un objeto o un acontecimiento. En la tarea 2, se les pide que escriban una redacción como respuesta a un punto de vista, discusión o problema. El estilo debe ser formal

b) General: 2 muestras de escritura.

En la tarea 1, se les presenta una situación y se les pide que escriban una carta pidiendo información o explicando una situación. La carta tiene que ser personal, semi- formal o formal. En la tarea 2, se les pide que escriban una redacción como respuesta a un punto de vista, discusión o problema. Puede ser ligeramente más personal que en la opción académica. También incluye una prueba de vocabulario, lista de términos académicos y pruebas de gramática de elección múltiple.

La puntuación es sobre nueve, las universidades suelen pedir entre 6 y 7 y a veces piden una puntuación mínima en cada una de las cuatro secciones. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

BULATS (Business Language Testing Service)

El *Business Language Testing Service* (BULATS) es un examen de varios niveles. No existen los términos *aprobado* o *suspendido*, en su lugar se da una puntuación en relación con el nivel de CEF. Está diseñado para las empresas y organizaciones. Se utiliza para testar el inglés, así como el francés, el alemán y el español. La prueba consta de cuatro secciones. Cada una se puede hacer por separado.

Se ofrece una prueba informatizada de unos 60 minutos y también la prueba tradicional en papel, 110 minutos. La prueba consta de cuatro secciones: comprensión oral, lectora, y expresión oral y escrita en las que las preguntas se van haciendo progresivamente más difíciles.

a) Comprensión oral: Comprender conversaciones cortas o monólogos. Anotar mensajes telefónicos pedidos, notas, etc. Escuchar lo esencial, identificación de tema, contexto o función. Monólogos cortos / diálogos. Escuchar y extender el discurso para detallar e inferir. Monólogo / diálogo.

b) Lectura y Conocimiento de la lengua:

Primera parte: Sección 1. Comprensión de los avisos, mensajes, calendarios, anuncios, folletos, gráficos, etc. Sección 2. Gramática y vocabulario. Frases con huecos con preguntas de opción múltiple. Sección 3. Periódico o artículo de revista, anuncio, folleto, etc. largo con la tarea de elección múltiple. Sección 4. Gramática. Texto de longitud media, con 5 lagunas.

Segunda parte: Sección 1. Lectura de información específica. Cuatro textos cortos con texto coincidente. ¡Nuevo! 2. sección 2. Gramática y vocabulario. Texto de longitud media con *cloze* de opción múltiple. Sección 3. Gramática. Texto de longitud media, con espacios en

blanco-abierto. 4. Sección 4. Gramática y vocabulario. Frase con huecos con la tarea de elección múltiple. Sección 5. Identificar lo esencial e información específica. Periódico o revista, informe, etc. Texto largo con tarea de elección múltiple. Sección 6.- tarea de corrección de errores. Texto de longitud media.

- c) Expresión oral - entrevista y presentación en 12 minutos
- d) Escrito – dos pruebas de negocios, tales como una carta o un informe.
Dura 45 minutos

BEC (Business English Certificate)

Esta prueba mide el nivel de inglés en un contexto de negocios. Existen tres niveles de BEC: *preliminary* (B1) *vanstage* (B2) *higher* (C1, C2)

Los exámenes BEC están diseñados para quienes desean prepararse para estudiar un curso de negocios. Las pruebas tienen cuatro secciones: “Leer, escribir, escuchar y hablar”. Hay versión informatizada y de papel de la prueba. Algunos centros sólo ofrecen una versión. El examen oral es siempre una entrevista con un examinador. Pone a prueba el inglés en un ambiente de negocios, pero no es necesario conocer conceptos o vocabulario empresarial especializado.

- a) Prueba de ordenador de unos 60 minutos.
- b) Prueba estándar - en papel, 110 minutos. La prueba consta de dos secciones: audición y comprensión lectora. Las preguntas se van haciendo progresivamente más difíciles.

BEC Preliminary (B1): 90 minutos. Consta de 45 preguntas de lectura y escritura:

Lectura:

1. textos cortos cada uno seguido por una pregunta de opción múltiple
2. preguntas en relación con las partes de un texto

3. preguntas en relación con las partes de un gráfico
4. texto y preguntas: bueno / malo / no sabe.
5. texto y las preguntas de opción múltiple.
6. texto con varias lagunas de elección múltiple.
7. cumplimentación de anotaciones (*note completion*).

Escritura:

Parte 1: comunicación interna como el correo electrónico o una nota.

Parte 2: correspondencia comercial.

Comprensión oral: 40 minutos, 30 preguntas.

Parte 1: opción múltiple.

Parte 2: cumplimentación, números y letras.

Parte 3: cumplimentación.

Parte 4: opción múltiple.

Expresión oral: entrevista, normalmente con otro candidato, de 12 minutos. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

KET (Key English Test)

La prueba de inglés clave es la más fácil de los exámenes de Cambridge. A través de ella se comprueba si se tiene un conocimiento básico de la lectura, escritura, conversación y comprensión. La prueba consta de tres secciones:

1. Lectura y escritura (70 minutos).
2. Comprensión oral (25 minutos).
3. Oral (hablar durante 8-10 minutos).

Hay dos versiones de la prueba KET, el KET general y el KET en versión escolar. Ambos tienen el mismo tipo de preguntas. El KET para la prueba de colegio cuenta con contenidos de interés para los estudiantes en edad escolar (lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral). Cada una de ellas suponen el 25% de la nota. Se recibe un informe de resultados. Si el rendimiento oscila entre los niveles del MCER B1 y A1, también se recibe un certificado, “aprobado con distinción” (B1), “aprobado con mérito” (A2), “aprobado” (A2). Si se suspende, pero se ha hecho bastante bien, se emite un certificado A1. Se puede hacer la prueba en dos formatos, el tradicional de papel o por ordenador. El KET se puede realizar una vez al mes.

La parte de lectura y escritura se hacen juntas en 70 minutos:

Lectura:

1. Signos y textos breves.
2. Frases con huecos.
3. Conversaciones con preguntas de opción múltiple.
4. Texto largo con preguntas de opción múltiple.
5. Texto con varias lagunas de elección.
6. Terminación de palabras.

Escritura:

Parte1: texto con huecos

Parte2: rellenar un formulario. Las partes de lectura y escritura tienen 56 preguntas y valen el 50% de la puntuación total para el examen.

Comprensión oral:

Juega un papel clave y contiene cinco partes. Para cada parte hay que escuchar un texto o textos grabados y contestar algunas preguntas. Se

oye cada grabación dos veces. El tiempo permitido es de unos 30 minutos.

Parte 1: fotos con preguntas de opción múltiple.

Parte 2: Una conversación y juego.

Parte 3: opción múltiple.

Parte 4: rellenar un formulario.

Parte 5: rellenar un formulario.

La puntuación de la sección “Listening” vale 25% de la puntuación total para el examen.

Expresión oral:

Cada una de las preguntas que se escuchan valen un 1 punto y hay un total de 25. El tiempo es de 8-10 minutos. Normalmente se hace la prueba oral con otro candidato. Dos examinandos se reúnen con dos examinadores. Mientras uno de los examinadores habla con uno, el otro no participa en la conversación. Hay dos partes en el examen oral, una de turno corto de preguntas y respuestas entre examinando y examinador y otra en la que el examinador da un poco de información o una tarjeta con algunas ideas para preguntar. Se tiene que hablar con el otro candidato y hacer o contestar preguntas. La sección oral supone el 25% de la puntuación total para el examen. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

PET (Preliminary English Test)

Grado de dificultad: B1 / intermedio bajo. El Inglés Prueba Preliminar es uno de los exámenes de Cambridge ESOL. Este examen es útil si se quiere saber si se tiene un nivel intermedio de inglés. Con este nivel de inglés se puede disfrutar por ejemplo, de unas vacaciones en países de habla inglesa.

La prueba consta de las siguientes secciones: Lectura y escritura que se realizan a la vez en 90 minutos. La lectura de la parte 1 consiste en señales y textos breves. La parte 2 en emparejar 5 personas a 8 textos. La lectura de la parte 3 es texto con preguntas de verdadero / falso. La lectura de la parte 4 es un texto largo con preguntas de opción múltiple. La lectura de la parte 5 es un texto con varias lagunas de elección múltiple. La sección de escritura consiste en: parte 1, transformaciones de frases; parte 2, escribir un mensaje corto y la parte 3 consiste en escribir una carta informal o una historia.

Puntuación:

Las secciones de lectura y escritura, suman el 25% de la puntuación total para el examen. Cada una de las 35 preguntas de lectura anota 1 punto. Escritura, 6 preguntas y puntúan 1 punto cada una. La parte 7 se puntúa sobre 5, la parte 8 se puntúa sobre 15.

La comprensión oral: dura 30 minutos y tiene 4 partes:

1. fotos con preguntas de opción múltiple.
2. grabación más larga y preguntas de opción múltiple.
3. completar con anotaciones.
4. true / false. La sección *Listening* supone el 25% de la puntuación total del examen. Cada una de las 25 preguntas vale 1 punto.

Expresión oral: una entrevista de 10-12 minutos. Normalmente se hace la prueba oral con otro candidato. Los dos se reúnen con dos examinadores. Uno de los examinadores habla con uno, el otro no participa en las conversaciones. Hay tres partes en el examen oral:

Parte 1: preguntas y respuestas cortas entre candidato y examinador.

Parte 2: mirar un visual y discutirlo con el otro candidato.

Parte 3: turno largo (hablar de una fotografía durante un minuto p.ej.)

La sección oral vale el 25% de la puntuación total del examen.

Hay dos versiones de la prueba de PET, la general y la escolar. Ambas versiones tienen el mismo tipo de preguntas. La PET para la prueba de los colegios cuenta con contenidos de interés para los alumnos en edad escolar. Existe la versión tradicional en papel y también la informatizada. El examen por ordenador se encuentra disponible una vez al mes. El examen en papel sólo está disponible seis veces al año. Puntuación: *pass*, "aprobado con mérito, *narrow fail* o *fail*. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

FCE (First Certificate in English)

El "First Certificate" en Inglés es el más importante de los exámenes de Cambridge. Equivale a un B2 / Intermedio alto. La prueba consta de cinco secciones:

1. Lectura - 60 minutos.
2. Redacción - 2 ensayos, 80 minutos.
3. Uso del Inglés - 45 minutos.
4. Comprensión oral - 40 minutos.
5. Oral - entrevista, normalmente con otro candidato, de 15 minutos.

En papel o por ordenador. Puntuación A, B, C (aprobado), D, E o U (suspendido). Un "pass" de grado es aceptado para ingresar en algunas universidades. La prueba de lectura consta de tres secciones y dura 60 minutos: Parte 1 - texto con 8 preguntas de opción múltiple. Parte 2 - texto con 7 frases omitidas. Parte 3 - múltiples que coinciden. Total, 15 preguntas, 2 puntos por cada una en las partes 1 y 2 y 1 punto por cada pregunta en la parte 3.

La prueba de redacción consta de dos secciones y se tarda unos 80 minutos:

Parte 1: escribir una carta de correo electrónico.

Parte 2: escribir una de las 4 preguntas: un artículo, un ensayo, una carta, un informe, un comentario, una historia. Puntuación: cada parte tiene el mismo número de puntos.

El *Use of English* consta de cuatro secciones y dura 45 minutos: Parte 1 – “múltiple cloze” de elección. Parte 2 - cloze abierto, texto con huecos. Parte 3 - formación de palabras. Parte 4 - transformaciones de palabras clave. Puntuación: 1 punto por cada pregunta en las partes de la 1 a la 3 y 2 puntos por cada pregunta en la parte 4. La prueba de comprensión oral consta de cuatro secciones y dura cerca de 40 minutos: Parte 1 - escuchar grabaciones cada una con una pregunta. Parte 2 - escuchar y frases con huecos. Parte 3 – elección múltiple. Parte 4 - una grabación más larga, con 7 preguntas de opción múltiple. Puntuación: 1 punto por cada pregunta. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

CAE (Certificate Advanced English)

Para candidatos que se comunican con seguridad en inglés para fines laborales o académicos. El CAE lo realizan más de 60.000 personas cada año en más de 60 países. Ofrece versión informatizada. La prueba consta de cinco secciones y dura 75 minutos: Lectura - Parte 1 - tres textos con preguntas de opción múltiple Parte 2 - texto en el que faltan párrafos Parte 3 - texto largo con preguntas de opción múltiple Parte 4 - emparejamiento múltiple. Puntuación: Hay 34 preguntas en el examen de lectura CAE. Constituye el 20% de todo el examen. Redacción - 2 o 3 tareas, 120 minutos. Esta parte consta de dos secciones y dura 90 minutos:

Parte 1: un artículo, informe o una carta, un poco de material de lectura (hasta 150 palabras) que puede incluir material tomado de anuncios , extractos de cartas, correos electrónicos, postales, diarios, artículos cortos , etc. Con esta información, es posible que se tenga que escribir un artículo, un informe, una propuesta o una carta de alrededor de 180-220 palabras.

Parte 2: tarea de escritura basada en situaciones. Se elije una de las cuatro preguntas. Se lee un poco de material de *input* de no más de 80 palabras que describe una situación, y se escribe uno de los siguientes: un artículo, una entrada de la competencia, una contribución a una pieza más larga, una redacción, una hoja de información, una carta, una propuesta, un informe o una revisión. Se piden entre 220-260 palabras.

En lugar de contestar la parte 2 de arriba, puede optar por escribir acerca de una de las lecturas obligatorias. Los títulos de texto fijados para 2013 y 2014 son los siguientes: William Golding, *El Señor de las Moscas*. Los profesores pueden optar por preparar a los candidatos para las preguntas sobre este texto junto con el estudio de una versión de la película, en lugar de la novela. P D James, *El Faro*. Actualmente no existe una versión de la película de este libro. Puntuación: el examen de escritura CAE constituye el 20% de todo el examen. El escrito se evalúa a través de cuatro criterios: contenido - ¿ha respondido a la pregunta?; logro comunicativo - ¿ha terminado la tarea en el tipo adecuado de la lengua; organización - ¿ha estructurado su escritura con los párrafos? Idioma; - ¿ha utilizado una gran variedad de gramática y vocabulario¹. El uso de inglés. La prueba consta de cinco secciones y dura 60 minutos:

Parte 1: *cloze* de opción múltiple.

Parte 2: *cloze* abierto Parte.

Parte 3: formación de palabras.

Parte 4: frases con espacios en blanco.

Parte 5: transformación de palabras clave.

Puntuación: Hay 50 preguntas en el CAE. La prueba de uso del inglés. Constituye el 20% de todo el examen.

Comprensión oral - 40 minutos, 30 preguntas. La prueba consta de cuatro secciones y dura cerca de 40 minutos:

Parte 1: tres breves extractos de conversaciones con preguntas de opción múltiple.

Parte 2: completar las frases.

Parte 3: conversación con preguntas de opción múltiple.

Parte 4: emparejamiento múltiple.

Puntuación: Hay 30 preguntas en la prueba de audio CAE. Constituye el 20% de todo el examen.

Prueba oral. Se trata de una entrevista, normalmente con otro candidato, de 15 minutos. Consta de cuatro secciones y se realiza en 15 minutos. Normalmente se hace la prueba con otro candidato. Los dos se reúnen con dos examinadores. Uno de los examinadores habla con uno, el otro no participa en las conversaciones.

Parte 1: turno corto de preguntas y respuestas entre examinando y examinador.

Parte 2: turno largo, el examinador entrega entre dos y cinco fotografías y pide que se hable sobre ellos. Se tiene que hablar durante 1 minuto sin interrupción y el interlocutor luego pide al otro candidato que comente lo que ha dicho durante unos 30 segundos. El otro candidato recibe un

conjunto diferente de fotografías que tiene que escuchar y comentar cuando hayan terminado de hablar.

Parte 3: tarea colaborativa; conversación con el otro candidato. El examinador le da algunas fotos y una tarea que hacer. Se tiene que hablar con el otro candidato y tomar una decisión.

Parte 4: discusión; un nuevo debate con el otro candidato en base a los temas o cuestiones planteadas en la tarea en la parte 3. Puntuación: la sección oral supone el 25% de la puntuación total del examen. Se evalúa a través de cinco criterios: Gramática - ¿estructuras gramaticales variadas?; Recursos léxicos - ¿ha utilizado vocabulario variado?; Gestión del discurso - ¿ha participado efectivamente en las conversaciones y discusiones? Pronunciación; Comunicación Interactiva - ¿Ha completado las tareas de manera efectiva?

Puntuación: A, B, C (apto), D, E o U (no apto). El apto CAE es aceptado para ingresar en algunas universidades. La secciones de, escritura, uso del Inglés, comprensión y expresión oral suponen el 20% cada una para la nota final. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

CPE (Certificate of Proficiency in English)

El examen *Cambridge Proficiency* es el más difícil de los exámenes de Cambridge. Superar esta prueba, significa que el nivel de inglés es lo suficientemente bueno como para poder enseñar Inglés y para estudiar en cualquier universidad británica. Más de 45.000 personas en más de 80 países realizan el examen CPE cada año. Tiene una versión por ordenador. La prueba consta de cinco secciones: 1. lectura - 4 partes, 90 minutos parte 1, 3 textos con 18 huecos; parte 2, 4 textos relacionados con 2 preguntas cada uno; parte 3, texto en el que faltan párrafos; parte 4, texto con preguntas de opción múltiple 2. Redacción- 2 tareas, 2 horas 3. Uso del Inglés - 90 minutos. Parte 1: texto con 15 huecos; parte 2: formación de

palabras; parte 3: frases con huecos. Audio - 3 o 4 grabaciones, 40 minutos. Parte 1: 4 extractos de textos con preguntas de opción múltiple; parte 2: un extracto largo con huecos 5. Entrevista - normalmente con otro candidato durante 15 minutos. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

PTE (Pearson Test of English)

Dispone de las siguientes pruebas: la prueba de Pearson de Inglés Académico y la prueba de Pearson de Inglés General, antes *The London Test of English*. El PTE académico es un examen de Inglés académico por ordenador dirigido a hablantes no nativos de inglés que quieren estudiar en el extranjero. Pone a prueba la lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Hay una prueba de varios niveles. Las preguntas a menudo prueban 2 habilidades, tales como escuchar y leer o leer y hablar. El examen se realiza en una sola sesión, en 3 horas de duración y se hace sentado frente a un ordenador. La parte oral del examen se realiza en el ordenador. La voz es grabada y enviada para su puntuación. Una ventaja de esta prueba es que da los resultados muy rápidamente; en 5 días.

La prueba de Pearson de Inglés General está diseñada para recompensar los logros positivos en el aprendizaje del idioma Inglés. Las pruebas constan de dos partes: un trabajo escrito y una entrevista. El escrito mide la comprensión oral, la comprensión lectora y la escritura y son puntuados y clasificados por los examinadores externos en el Reino Unido. La prueba oral es evaluada por los examinadores locales entrenados y es enviada al Reino Unido para su moderación. Hay seis niveles que están relacionados con el marco común europeo de referencia para las lenguas (CEF) (<http://pearsonpte.com/test-takers/test/>).

TOFEL (Test of English as a Foreign Language)

El *Test de inglés como lengua extranjera* es necesario para acceder a cualquier universidad norteamericana. Es una prueba de lenguaje académico que mide la habilidad de los hablantes no nativos de inglés para utilizar y comprender el inglés americano hablado, escrito y oído en los *colleges* y universidades. Muchas agencias gubernamentales, programas de becas y agencias de certificación utilizan la puntuación del TOEFL para evaluar el dominio del inglés. Existen dos formas, en papel e informatizada.

El examen en papel sigue el siguiente formato:

Comprensión oral: 30-40 minutos 50 preguntas.

Expresión escrita: 25 minutos 40 preguntas.

Comprensión lectora: 55 minutos, 50 preguntas.

Redacción: 30 minutos 1 tema.

El *Next generation TOEFL® iBT test* tiene cuatro secciones:

Lectura: 3-5 pasajes, 12-14 preguntas cada uno y dura entre 60-100 min.

Comprensión oral: 4-6 preguntas, lecturas 6 preguntas cada una, conversaciones 5 preguntas cada una. (60-90 min).

Oral: 6 tareas, 2 independientes y 2 integradas. (20 min).

Redacción: 1 tarea integrada 1 tarea independiente. (50 min)
(<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

TOEIC (Test of English for International Communication)

El *Test of English for International Communication* lo realiza el ETS (Educational Testing Service). Las preguntas del TOEIC están basadas en escenarios reales de la vida laboral en ambientes internacionales de

reuniones, viajes, conversaciones telefónicas, etc. Tiene dos partes y se pueden hacer una o las dos.

La prueba de lectura y audición es del tipo *lápiz y papel*, con preguntas de elección múltiple y dura 2.5 h.

La prueba oral y escrita se hace en la red y dura 90 minutos aprox. Las dos secciones de la prueba son independientes y tienen cada una su puntuación.

Prueba oral: 20 minutos. Se graba la voz y se envía para ser corregida. Las puntuaciones llegan en 3 o 4 semanas.

Se realizan las siguientes tareas:

1. Leer en voz alta un párrafo (prueba de pronunciación).
2. Describir una imagen (prueba de vocabulario/ gramática).
3. Responder a preguntas grabadas (fluidez y ampliar discurso).
4. Proponer una solución.

Test escrito de 60 minutos. Los resultados llegan en 3 o 4 semanas.

Se realizan las siguientes tareas: escribir oraciones sobre las imágenes, escribir la respuesta a un "e-mail", escribir una redacción.

La puntuación de la prueba de lectura y audición del TOEIC se sitúa entre 10 y 990:

- 905 - 990 *International Proficiency*.
- 785 – 900 *Working Proficiency Plus*.
- 605 – 780 *Limited Working Proficiency*.
- 405 – 600 *Elementary Proficiency Plus*.
- 255 – 400 *Elementary Proficiency*.

- 185 – 250 *Memorised Proficiency*.
- 10 – 180 *No useful Proficiency*.

La puntuación del oral y el escrito es sobre 200. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

Cambridge Michigan

El *Examination for the Certificate of Proficiency in English* (ECPE) es un examen avanzado (C2) académico. La lengua utilizada es el inglés americano. Refleja las destrezas y contenidos que se utilizan habitualmente en contextos universitarios o profesionales. Dura tres horas y tiene las siguientes secciones:

1. *Listening* - 2 secciones, 50 preguntas.
2. *Cloze test* –extracto de texto 20 preguntas.
3. *Grammar* - 40 preguntas.
4. *Vocabulary* - 40 preguntas.
5. *Reading* - 4 secciones, 20 preguntas.
6. *Writing* - 1 tarea.
7. *Speaking* – entrevista con examinador.

Las secciones 1, 2, 3, 4 y 5 utilizan preguntas de elección múltiple.

El *Examination for the Certificate of Competency in English* (ECCE) es un examen de *ILE* general de nivel intermedio alto (B2) y la lengua utilizada es el inglés americano.

Esta prueba enfatiza el uso comunicativo del inglés más que el conocimiento formal del mismo.

El ECCE está dirigido a alumnos capaces de realizar transacciones comunicativas en las cuatro áreas del lenguaje (oral, auditiva, lectura, escritura). Se testea el lenguaje general más que el académico. Dura tres horas y consta de las siguientes secciones: Comprensión oral - 2 secciones, 50 preguntas; Gramática- 35 preguntas; Vocabulario - 35 preguntas; Lectura - 3 secciones, 30 preguntas; Escritura - 1 tarea; expresión oral – entrevista con examinador.

El ECCE utiliza un método llamado *aggregate scoring*, que permite a los alumnos que flojean en un área, compensar con otra área en la que estén mejor. Esto significa que pueden suspender una de las cuatro secciones y aún así pasar el examen ECCE si sus puntuaciones en otras secciones son significativamente más altas que el nivel mínimo para aprobar. Los que suspenden dos o más secciones no aprueban. El examinando debe generalmente contestar alrededor del 65% de las preguntas de opción múltiple de la prueba de audición, gramática-vocabulario y de comprensión lectora correctamente para poder pasar esas secciones. (<http://www.examenglish.com/TOEFL/index.html>. [Fecha de acceso: 08-08-2013]).

English Placement Test (Oxford University).

La prueba original de nivel de *lápiz y papel* Oxford Placement Test (OPT), lo desarrolló Dave Allan en 1985. La versión flexible de esta prueba es el *Oxford Quick Placement Test (OQPT)*, diseñado por la Oxford University Press y Cambridge ESOL. Se trata de una prueba de nivel dividido en dos partes, la primera de las cuales consta de 40 preguntas para todos los alumnos, y la segunda contiene 20 (desde la 41 a la 60) que solo realizan los examinandos que el supervisor decide. El tiempo para realizarlo es de 30 minutos. En las 5 primeras preguntas los examinandos tienen que contextualizar una serie de imágenes eligiendo entre tres opciones. Las

siguientes preguntas son de tipo *cloze* y de frases incompletas con 3 o 4 opciones a elegir. Todos los ítems son del tipo opción múltiple.

También se puede disponer de la versión informatizada adaptativa, el Oxford Online Placement Test (OOPT) constituido por dos partes principales, una de *use of English* y otra de comprensión oral. La primera contiene 30 preguntas aproximadamente y evalúa el vocabulario, la gramática y el significado en la conversación. Además en esta parte se incluye un *sub test* de pragmática. La parte de comprensión oral la conforman 15 preguntas. Los ítems son también del tipo *cloze* y de opción múltiple. Se puede realizar, entre 50 y 90 minutos. (<http://www.oxfordenglishtesting.com/DefaultMR.aspx?id=3034&menuId=1>).

En resumen, todas las pruebas anteriormente descritas constan de una parte de expresión oral, a excepción de las pruebas comercializadas por Oxford University Press. Además, todos tienen una versión informatizada BULATS, BECS, KET, PET, FCE, CAE, CPE, con la excepción del IELTS, o bien se realizan únicamente por ordenador como el *Pearson Test of English*. En el TOEIC se realiza la prueba oral en red. El TOEFL iBT Y el OOPT se realizan en red pero solo éste último es adaptativo. Otro aspecto a tener en cuenta en estas pruebas es que algunas de ellas ofrecen una versión académica y otra general como es el caso de IELTS y de PEARSON. Otras como el BULATS y el BEC miden el nivel de inglés para negocios, el TOEIC para la vida laboral, mientras que el TOEFL y el ECPE se centran en el lenguaje académico.

Muchos de estas pruebas no tienen en cuenta el carácter interactivo de la lengua ni su finalidad, de igual modo la contextualización es a menudo insuficientemente definida. Las únicas pruebas que contienen ítems de pragmática son el TOEFL (iBT), en su sección de comprensión oral, y el OOPT que contiene un *subtest* de pragmática. A continuación se muestran un ejemplo de cada uno:

- Ejemplo 1,(TOEFL):

On the recording, you will hear:

(woman) *I don't like this painting very much.*

(man) *Neither do I.*

(narrator) *What does the man mean?*

In your test book, you will read:

A. He doesn't like the painting either.

B. He doesn't know how to paint.

C. He doesn't have any paintings.

D. He doesn't know what to do.

- Ejemplo 2, (OOPT):

Woman: Finished fixing that plug yet?

Man: It's proving trickier than I thought.

Woman: It's not exactly rocket science, you know.

What does the man mean?

A. It was difficult but I managed to fix the plug.

B. I haven't been able to fix the plug yet.

C. Fixing the plug was no problem.

Otra característica de las pruebas de lengua anteriormente detalladas es que son *closed ended*, según la clasificación de Carroll (ibídem: 34) y utilizan preguntas de tipo elección múltiple y de cumplimentación (véase anejos). Este tipo de ítems son criticados por algunos como Carroll (1980), Morrow (1979) y Bachman (1990) entre otros, porque no miden la genuina actuación comunicativa sino más bien algo que se le parece, pero que no deja de ser artificial.

3.3.3. Las pruebas adaptativas

La idea de los *tests* adaptativos informatizados (TAI) fundamentados en la teoría de la respuesta al ítem (TRI) y en los fundamentos estadísticos para

ordenar a diversos examinandos en la misma escala de medida fue introducida por Lord (1970), citado por Olea Ponsoda (2003). El gran desarrollo de este tipo de prueba tuvo lugar durante los años 80. La versión actual informatizada del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) utiliza el formato de TAI en sus secciones de comprensión oral y de estructuras. Asimismo la editorial Oxford University Press ha comercializado una versión adaptativa del *Quick Entrance Test*, una prueba de competencia en inglés que evalúa la comprensión oral y escrita, el vocabulario, la gramática y la pragmática mediante ítems de formato de opción múltiple con ayuda de estímulos visuales y texto escrito.

Según Olea y Ponsoda (2003) un TAI consta de los siguientes elementos básicos.

1. Un banco de ítems con parámetros estimados desde un modelo de la TRI determinado;
2. Un procedimiento que establezca la manera de comenzar y finalizar la prueba y la forma de seleccionar progresivamente los mejores ítems,
3. Un método estadístico de estimación de los niveles de rasgo.

Una de las ventajas que ofrece el TAI es que permite reducir el contenido de la prueba, sin perder por ello precisión en la evaluación. Un TAI es:

[...] una prueba construida para fines de evaluación psicológica o evaluativa cuyos ítems se presentan y responden mediante un ordenador, siendo su característica fundamental que se va adaptando al nivel de competencia progresivo manifestado por la persona (Olea y Ponsoda, 2003:5).

Según López (2005), el uso de TAIS mejora la seguridad de la prueba y reduce el tiempo de aplicación, además permite realizar estimaciones más precisas con el mismo número de ítems que un *test* fijo o lineal. Por otra parte, un TAI hace posible calcular los niveles de rasgo de personas diferentes dentro de una misma escala, aunque hayan contestado a ítems

diferentes. Otra ventaja que señala la autora (ibíd.:191) es que “evita el sentimiento de frustración si los ítems resultan demasiado difíciles, o de aburrimiento cuando son demasiado fáciles. Por otra parte, presentar los ítems de uno en uno evita que el alumno se sienta ofuscado ante un elevado número de preguntas”.

Un TAI utiliza, como explica Vallance (2003), la medida del rasgo latente (llamada Rasch, o medición del rasgo de un parámetro) en la que una escala de dificultad de un ítem es independiente de las diferencias de habilidad de cualquier muestra particular de los examinados. Es decir, los candidatos y los ítems son evaluados en función de la probabilidad de sus patrones de respuesta dada la habilidad observada y la dificultad del ítem. Para determinar esto se utilizan fórmulas complejas. La medición del rasgo latente ofrece ciertas ventajas sobre las pruebas tradicionales. Sin embargo, existen también ciertas desventajas como p.ej. que los estudiantes deben responder a cada pregunta para avanzar y no pueden saltarse las preguntas o responder a las preguntas más fáciles primero. Asimismo, pese a las afirmaciones de ahorro de costes, un CAT es caro. Por ejemplo, *English Testing Services* (ETS) anunció en su sitio en mayo de 2002, que estaba cerrando 84 centros de pruebas y que iba a volver a las pruebas en papel. Por otra parte, un periodista de ABC News informó que la calificación de un estudiante de doctorado se redujo de 690 en una prueba en papel a 300 cuando utilizó la prueba TAI. También en algunos estudios (Windeatt ,1986 citado por; Vallance 2003) se advierte que el uso de monitores de ordenador propicia un comportamiento lector ineficaz o contraproducente en el aprendizaje de idiomas. A pesar de sus críticas los TAI todavía son utilizados, según el autor por ETS para:

[...] medir la competencia lingüística del alumno, y diagnosticar sus fortalezas y debilidades. La experiencia técnica y matemática necesaria para el desarrollo de un TAI está más allá de la experiencia de los profesores de idiomas. Sin embargo, las plantillas de prueba producidas comercialmente están disponibles en ETS para su uso como pruebas formativas y sumativas. (Vallance, 2003:70).

Las ventajas de los exámenes asistidos por ordenador son indudables (Alderson, 2000, García, 2007), entre ellas se pueden resaltar las siguientes:

- a) Reducción de las distancias: en la actualidad son muchos los alumnos que podrían hacer la prueba de manera sencilla sin salir de su propio centro de estudios.
- b) Flexibilidad: los exámenes asistidos por ordenador permiten gran variedad de ejercicios actualmente no reflejados en las pruebas de acceso a la universidad.
- c) Inclusión de repertorios audiovisuales (multimedia): estos repertorios añaden realismo y promueven mejores respuestas de los alumnos a través del *input* de los diálogos grabados y la contextualización de las preguntas por medio de imágenes y, especialmente, vídeos.
- d) Integración de tareas: estos exámenes permiten integrar varias tareas (audición, lectura, expresión, etc.) para la realización de una tarea global.

Por todas estas circunstancias y por el coste reducido de personal necesario para realizar evaluaciones más completas, existe una tendencia generalizada a realizar los exámenes con gran número de alumnos e implicación social a través de plataformas asistidas por ordenador.

En resumen, los TAI parecen ofrecer más ventajas que desventajas a la hora de llevar a cabo procesos de medición a gran escala. No obstante algunas de las desventajas que se han mencionado pueden socavar los beneficios que de este tipo de pruebas se pueden obtener. Un aspecto fundamental en los TAI es el banco de ítems y en especial los ítems de anclaje, ya que la calidad del TAI depende de la calidad de su banco de ítems. Para la elaboración de éste se requiere el juicio de los expertos (filólogos, lingüistas y profesores) algo que es mucho más importante que la mera fiabilidad y

objetividad que pueden garantizar las técnicas psicométricas. Precisamente la elaboración de un banco de ítems y la elección de los ítems de anclaje de calidad para las pruebas estandarizadas es el reto al que se enfrenta la investigación sobre la evaluación de la competencia pragmática.

3.3.3.1. El banco de ítems

El banco de ítems es, según Van der Linder y Eggen, (1986) y Barbero, (1999), un conjunto de preguntas relativas a un dominio de conocimiento determinado que se archiva y clasifican en función de los componentes del contenido que pretenden evaluar y según sus propiedades psicométricas (índice de discriminación y de dificultad). El almacenamiento de estos ítems puede ser manual, aunque actualmente se relaciona con los sistemas informatizados de las pruebas estructuradas de evaluación. El banco de ítems de una asignatura, por ejemplo, incluirá todas las preguntas disponibles para la evaluación de cada uno de los objetivos específicos de la materia.

Según Contreras (1996:215), los siguientes son los datos más significativos que debe incluir la ficha de cada ítem:

- La pregunta.
- Las alternativas de respuesta.
- La respuesta correcta.
- La valoración o valoraciones posibles.
- El objetivo específico de referencia.
- El número de sujetos evaluados.
- La fecha de evaluación.
- El índice de dificultad.
- El índice de discriminación.
- El tiempo estimado para la respuesta (Contreras, 1996:215).

Barbero (1999:64), define el banco de ítems como “un conjunto más o menos numeroso de ítems que miden el mismo rasgo o habilidad y que se almacena de tal manera, que llegado el momento se pueda elegir de entre todos ellos los que mejor se adapten a las necesidades de uso”. Esto implica

que es una colección relativamente grande y estructurada de ítems que miden un rasgo o dominio del conocimiento bien definido. Los ítems se almacenan en un ordenador con sus características de contenido, que compone la parte sustantiva (enunciado, opción correcta, opciones incorrectas) y sus características psicométricas (parámetros estimados de los ítems desde los desarrollos de la TCT o la TRI). También supone que las estimaciones de los parámetros han sido transformadas a una escala común mediante un proceso de equiparación.

Los ítems del banco pueden incluir información verbal y/o gráfica, que puede ser presentada de forma estática o dinámica mediante medios técnicos diversos. El formato más común que se utiliza para medir conocimientos es el de respuesta de opción múltiple. En cuanto al número óptimo de opciones de respuestas que deben tener los ítems, según Abad *et al.* (2001) citado por López, (2005:203), está estipulado en tres opciones bien elaboradas ya que con este número se mantienen niveles aceptables en los indicadores psicométricos clásicos y en los derivados de la TRI. Según la cantidad de restricciones que se establezcan en el algoritmo de selección de ítems así será el tamaño del banco aunque también está relacionado con el número previsible de aplicaciones del TAI. No obstante se recomienda un mínimo de 100 ítems y que sea entre 8 y 12 veces mayor que el *test*.

4. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA L2/LE

El desarrollo de las pruebas de lengua para la evaluación de la actuación comunicativa (*communicative performance*) ha estado muy influido por las ideas acerca de la función comunicativa del lenguaje y en concreto por la influencia de esas ideas en la enseñanza y en el campo de las pruebas de lenguas para fines específicos (PLFE). Aunque hay subrayar que la rápida expansión del movimiento “Inglés para fines específicos” no se produjo en el ámbito de PLFE con la misma rapidez. En efecto, en el momento en el que se lanzó el *English Language Testing Service* (ELTS) todavía no se había investigado demasiado sobre la validez de ofrecer a los estudiantes académicos pruebas de lengua de dominio basadas en distintas áreas (Alderson, 1981).

Durante la década de los ochenta Bachman y Palmer (1981), Clifford (1980, 1981) e Hinofotis (1981) realizaron trabajos empíricos para estudiar la distinción entre áreas de competencia comunicativa. Los trabajos de Bachman y Palmer (1981) dieron como resultado que los datos sobre evaluación de segundas lenguas se explican mejor desde un modelo de la competencia comunicativa modular, que distingue la competencia gramatical (formación de palabras y frases), la competencia pragmática (vocabulario y reglas discursivas), la competencia sociolingüística (adecuación, naturalidad y referencias culturales) y un factor general no identificado pero sobretodo asociado al método de entrevista oral utilizado por Bachman y Palmer. (Canale, 1995 [1983:66-71]).

Por las mismas fechas, Kasper (1981) acuñó el término “pragmática de la interlengua” de manera que su estudio ha aumentado considerablemente desde entonces y actualmente existe una base de investigación sólida sobre el desarrollo de las pruebas de lengua (Roever, 2006).

Para llegar a este punto ha sido fundamental entender que:

Approaches to problems of language testing are strongly influenced by the place accorded to usage and use in the inter-personal communication. This dichotomy, lucidly expounded by Widdowson (1978), echoes the long-discussed distinction between *langue* and *parole* and between competence and performance (Carroll, 1980:7).

Los programas que enfatizan el uso del lenguaje basan su pedagogía en la comunicación efectiva, asumiendo que una comunicación realista proporciona al aprendiz una práctica con sentido, de manera que se van conformando gradualmente a las normas de uso, poniendo más énfasis en la propiedad que en la corrección. En opinión de Carroll (ibíd:7): "The use of a language is the objective, and the mastery of the formal patterns, or usage, of that language is a means to achieve this objective". Este autor defiende la postura de que para diseñar una prueba efectiva es necesario especificar de qué manera va el examinando a usar la lengua. Según él, el sistema para el éxito radica no tanto en la corrección como en la efectividad comunicativa y amplía la afirmación de Hymes (1974) de que hay reglas de uso sin las que las reglas de la gramática serían inservibles.

Con respecto a la autenticidad, Carroll, (1980) piensa que actualmente se podría decir que no se está evaluando la actuación comunicativa de manera genuina en absoluto, sino más bien un comportamiento artificial parecido al comportamiento de la lengua.

La habilidad pragmática, el grado en que una persona es capaz de hacer frente a los desafíos pragmáticos, ha sido enunciada como:

The ability to deal with "meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a listener (or reader) ... [and to interpret] people's intended meanings, their assumptions, their purposes or goals, and the kinds of actions (for example, requests) that they are performing when they speak. (Yule, 1996:3-4).

Entender y expresar significados pragmáticos en toda comunicación es tan importante que fallar en su evaluación tiene serias implicaciones para la

validez del constructo en tanto en cuanto el constructo se ve infrarrepresentado (Brown, 2001; Cohen y Olshtain, E. (1993 to 1994); Cohen *et al*, 1986; Grabowski, 2007, 2009; Hudson *et al.*, 1992, 1995; Kim, 2009; Liu, 2006; Purpura, 2004, 2007; Roever, 2000, 2004, 2005, 2006; Yamashita, 1996, 2008), citados por Púrpora, (2004).

Como se ha expuesto en la página 88, junto con la validez del constructo, estudiar los factores que influyen en los resultados de la pruebas de lengua es el principal foco de atención en el campo de investigación de las pruebas de lengua y por tanto también en la investigación sobre las pruebas de pragmática de la L2. Como muestra de este interés tenemos el que según Brown y Russell (2011) es el primer proyecto de prueba de pragmática del que tenemos información, la que desarrollaron Hudson *et al.* (1992, 1995), cuyo marco teórico se basaba en la bibliografía sobre pruebas de lengua y enseñanza comunicativa de la lengua, así como en la de la pragmática y pragmática transcultural. Hudson *et al.* (1992, 1995) al revisar las causas del fallo pragmático observaron que se dan al menos cuatro variables importantes en la competencia pragmática:

- a) Diferencias en las funciones de los actos de habla (pe. repeticiones, disculpas, rechazos etc.).
- b) Diferencias en el poder relativo de hablante y oyente.
- c) Diferencias en la distancia social de hablante y oyente.
- d) Diferencias en el grado de imposición requerida o percibida en un determinado acto de habla.

Desafortunadamente el diseño y análisis clásico de las pruebas tendía a ser unitario, es decir, se limitaban a medir una cosa en cada momento. Pero la evaluación de la pragmática implicaba medir necesariamente al menos cuatro variables simultáneamente, de manera que el análisis clásico de las pruebas no era el más adecuado para la evaluación de la habilidad

pragmática. Brown y Russell, (2011) pensaron que se podrían usar dos formas innovadoras de análisis de pruebas, por una parte la teoría de la generabilidad ²²propuesta por Cronbach *et al.* (1963) y por otra el *facets analysis* ²³(multivariable o *multifaceted Rasch*). Además tras encontrar en investigaciones como las de Yamashita (1996a, 1996b) o las de Yoshitake (1997) que al utilizar el “factor analysis” se producía *efecto del método*, introdujeron esta variable en su estudio realizado con 53 aprendices Koreanos. Según Brown y Russell (2011:201) La teoría de la generalización y el análisis FACETS que ellos utilizan en su reciente investigación no se ha aplicado nunca a las pruebas de la habilidad pragmática en una segunda lengua hasta el momento.

Para evaluar la habilidad pragmática se han venido utilizando principalmente los siguientes tipos *test*:

- *Written Discourse Completion Task* (WDCT)-Tareas de completar discurso
- *Multiple Choice Completion Task* (MDCT)-Tareas de completar discurso con opción múltiple
- *Oral Discourse Completion Task* (ODCT) Tareas de completar discurso oral
- *Discourse Role Play Task* (DRPT) -Tareas discursivas de juego de rol
- *Discourse Self Assessment Task* (DSAT)- Tareas discursivas de auto evaluación
- *Role Play Self Assessment* (RPSA)- Autoevaluación de juego de rol.

²² En el estudio de Brown y Russell (2011) se utiliza esta teoría para examinar los efectos de diferentes números de *raters*, *funciones* de ítems, tipos de ítems, características de **fiabilidad**, en este artículo, *dependability*, de los ítems de los diferentes tipos de pruebas aplicadas.

²³ Es usado para investigar: a) el relativo grado de **dificultad** de los *raters* individuales, funciones de los ítems, tipos y características de ítems, y b) hasta qué punto la escala de los 5 puntos estaba funcionando bien en cada prueba.

Las seis características de la actuación del examinado que puntúan Brown y Russell (2011) en cada ítem del WDCT y del ODCCT son las siguientes:

1. Actos de habla- habilidad para usarlos correctamente.
2. Expresión- habilidad para utilizar expresiones típicas o naturales.
3. Cantidad de información-cantidad de discurso utilizado e información dada.
4. Formalidad- habilidad para usar el grado correcto de formalidad.
5. Carácter directo- habilidad para usar el nivel correcto de carácter directo.
6. Cortesía- habilidad para usar el grado correcto de cortesía.

Las conclusiones a las que llega son las siguientes:

Basándose en la teoría clásica de la fiabilidad y en los resultados de la “G— theory dependability” reportados en su artículo, las mejores medias aparecen en el DRPT (*discourse role play task*) y en el RPSA (*role play self assessment*). Matizan que mientras RPSA es más fiable que el DRPT, podría no ser apropiado para decisiones a gran escala en las que los alumnos “podrían encontrar buenas razones para sobrestimar su habilidad pragmática”. (Brown y Russell, 2011:198-217).

Según sus resultados parece ser que no importa mucho qué tipo o funciones de ítems se incluyan en una prueba de pragmática. Los tipos de ítems y funciones parecen ser bajos o altos de forma sistemática, cuando los estudiantes tienen habilidad baja o alta respectivamente. Sin embargo, según el tipo de prueba que se utilice los resultados de cada alumno pueden variar considerablemente de manera que el examinador o investigador debe considerar cuidadosamente el impacto que la elección del tipo de prueba en los resultados de pruebas o de la investigación- reconociendo que los

resultados podrían haber sido muy diferentes si se hubiera aplicado otro método de prueba.

“Discourse completion tests” (DCTS) (o pruebas de cumplimentación)

Según los estudios realizados por Yamashita (2008) el método más popular para medir la pragmática transcultural y de la interlengua es el DCT. Puede ser utilizado como método de producción para elicitación de actos de habla y como prueba que mide la comprensión de los actos de habla. Brinda al aprendiz la oportunidad de mostrar su conocimiento que se excluye para muchos no nativos por la demanda cognitiva de interacción cara a cara. Algunas características negativas de este método son p. ej.: el efecto *waffling* o la palabrería; la diferencia entre el acto de habla pretendido y el obtenido; las diferencias en la extensión de las respuestas orales y escritas y las descripciones escritas engañosas. A pesar de ello se considera una herramienta muy útil para los estudios de pragmática en la interlengua y transcultural debido a que puede ser utilizado para reunir gran cantidad de datos fácilmente y los datos obtenidos pueden ser considerados como compatibles con las ocurrencias naturales del discurso hablado. Los DCTs se administran tanto para métodos de producción como para métodos de opción múltiple. Pero Yamashita (2008:7) apunta que pueden causar problemas cuando los DCTs de producción son usados como herramienta de evaluación ya que la implicación del corrector, evaluador podría causar problemas de fiabilidad.

Pruebas de opción múltiple

Se han utilizado como medida de la comprensión de la pragmática. Los problemas con este tipo de prueba vienen dados por su traducción de los DCTs ingleses. Se ha utilizado para evaluar el dominio las implicaturas (Bouton, 1988, 1994a y b; Roever, 2001) fórmulas y rutinas (Read y Nation, 2004; Roever 2001) y para medir la cortesía (Tanaka, y Kawade, 1982). Se

utilizan muy a menudo en las pruebas de gramática tradicionales, ya que examinan fácilmente en poco tiempo facilitando el análisis. La necesidad del formato de respuesta múltiple parece ir en aumento con creciente número de pruebas informatizadas y basadas en la red.

Pruebas de juego de rol

Este tipo de prueba estimula los turnos conversacionales. Como el equipamiento de video es ampliamente usado en la investigación de adquisición de segunda lengua cada vez más los estudios sobre transculturalidad y pragmática de la interlengua se llevan a cabo utilizando cintas de videos de juegos de rol (Yamashita, 1996). La ventaja de este tipo de prueba es que se pueden examinar el contexto total del discurso y la organización secuencial en términos de negociación del significado, la elección de estrategia y la aportación de cortesía (Fasper y Dahl, 1991 citado por Yamashita, 2008).

En una investigación sobre distintos métodos de recogida de datos en estudios de pragmática, Turnbull (2001) compara producciones de enunciados de denegación recogidos con distintas técnicas habitualmente usadas en este ámbito: DCT orales y escritos, juegos de rol abiertos semi-controlados, y técnicas experimentales. Se comparan los discursos obtenidos con producciones de lenguaje natural y se demuestra que el lenguaje usado en los DCT orales y escritos no son representativos del lenguaje natural pero que en cambio, en los juegos de rol abiertos y con técnicas experimentales, el lenguaje se acerca más a ello. Concluye Turnbull que las mejores técnicas son aquellas con las cuales los participantes se sienten libres para hablar, sin sentirse observados. Un estudio similar de Kasper (2000), que compara también las características del discurso creado en DCT, juegos de rol y lenguaje natural, llega a las mismas conclusiones. Por un lado, la naturaleza hipotética de la situación simplifica demasiado la complejidad de las interacciones y, por otro lado, lo que contestan los informantes en este tipo de

ejercicio no es necesariamente lo que dirían en una situación real. Sin embargo los DCT siguen siendo el método más usado en recogida de datos de producción para investigaciones de pragmática que no sólo quieren hacer un estudio exploratorio sino que además deseen obtener datos cuantitativos para deducir conclusiones válidas sobre una población, de acuerdo con Doquin de Saint Preux (2011). Algunas investigaciones de este tipo, como la de Bardovi-Harlig y Dornyei (1998), quienes trabajan sobre el reconocimiento de errores pragmáticos por aprendices no nativos, usan grabaciones o videos de situaciones que presentan este tipo de error, preguntando a los informantes si la situación les parece problemática y si tal enunciado les parece apropiado mediante escalas de Likert de 6 puntos (ibíd.).

A continuación mostramos las distintas formas en las que los componentes pragmáticos han sido examinados y medidos en las últimas décadas.

MEDICIÓN	PRODUCCIÓN COMPREHENSION		
Método de la prueba	Escrito	Actuación	Preguntas de Elección Múltiple (MCQ)
Componentes			
Actos de habla	DCT(w/p)*1	Roleplay(w)*2	MCQ(w/p)*3
Implicaturas	▣	▣	MCQ(w)*4
Rutinas	▣	▣	MCQ(w)*5
Fórmulas	▣	▣	MCQ(w)*6
Cortesía	▣	▣	MCQ(w/p)*7
Conducta no verbal:	▣	Roleplay(w)*8	MCQ(v)*9
-Back- channeling	▣	▣	▣
-Dialecto y variación lingüística	▣	▣	▣
-Marcadores discursivos	▣	▣	▣
-Indirección	▣	▣	▣
-Metapragmática	▣	▣	▣
-Expresión fática	▣	▣	▣
-Pre secuencias(e.g., "you know")	▣	▣	▣
-Prosodia (e.g., "hummm")	▣	▣	▣
-Registro(hablado o escrito)	▣	▣	▣
-Toma de turno	▣	▣	▣

Tabla 22. Desarrollo de las pruebas de pragmática de la interlengua, adaptado a partir de Yamashita (1996).

(w)= pista escrita, (p) = imagen ilustración o dibujos, (V)= apunte de video

[-] delante de componentes representa componentes hipotéticos.

■ Componentes que todavía no han sido testados.

*1 Hudson *et al.* (1995), Liu (2006), Roever (2005), Rose (1994), Yamashita (1996.2001)

*2 Hudson *et al.* (1995), Yamashita (1996)

*3 García (2004), Hudson *et al.* (1995), Liu (2006), Roever (2005), Rose (2000), Yamashita (1996).

*4 Bouton (1988), García (2004), Roever (2005).

*5 Roever (2005)

*6 Hagiwara (2007)

*7 Tanaka and Kawade (1982)

*8 Jungheim (1995)

*9 Jungheim (1995)

Tabla 22 (continuación). Desarrollo de las pruebas de pragmática de la interlengua, adaptado a partir de Yamashita (1996).

En la figura anterior se sintetizan los métodos y los componentes que han sido probados (marcados con *) y los y los componentes hipotéticos (marcados con ■) que aún no han sido probados, se puede observar como todavía quedan muchos componentes por examinar pero que pueden ser examinados en el futuro para alcanzar una visión más comprensiva de la habilidad en pragmática de la interlengua de los aprendices. Por último, cabe recordar (Brown, 2001:204) que “en la mayoría de la investigación sobre la evaluación de la pragmática se viene utilizando indistintamente tanto pruebas del tipo “con referencia a la norma” como del tipo “con referencia a un criterio” al evaluar la pragmática cuando ésta se enseña en el entorno del aula”.

Qué y cómo se ha y se está evaluando

En el campo de las pruebas de segunda lengua la medición de la competencia pragmática es un área poco explorada pero en progresión. Las pruebas que evalúan las habilidades socio pragmática y pragmlingüística de los alumnos casi siempre se han circunscrito dentro del marco de los actos de habla y este hecho es criticado por algunos por ofrecer una insuficiente representación del constructo. En concreto, la evaluación de la capacidad de los alumnos para producir un discurso monológico y dialógico extenso, es un componente que se echa en falta en las evaluaciones

existentes. Roever (2011), revisa las pruebas existentes y aboga por una reorientación discursiva de las pruebas de pragmática:

Tests of second language pragmatics need to include monologic and dialogic extended discourse to allow inferences as to learners' ability to use language in real time. The integration of extended discourse tasks is the next research frontier in second language pragmatics assessment (Rover, 2011:475).

El área de investigación más común es con diferencia la de los actos de habla y de estos actos los que más atención han recibido han sido las peticiones y disculpas, seguidas de el rechazo las quejas y los cumplidos (Kasper, 2000). Los actos de habla de requerimiento y disculpas ha sido los más ampliamente estudiados (Biesenbach-Lucas, 2007; Byon, 2004; Cohen y Shively, 2007; Felix-Brasdefer, 2007; Jung 2004; Warga y Scholmberger, 2007; Birjandi y Rezaei, S., 2010 citados por Roever 2005, 2011). También las implicaturas y rutinas (Bouton, 1988, 1994; Roever, 2005; Taguchi, 2008) así como los niveles de reconocimiento y cortesía apropiados (Liu, 2006), en los primeros se ha utilizado escalas de medición (*rating scales*) y el punto de referencia de los NS en los siguientes.

El rechazo, los cumplidos, el consejo, el acuerdo / desacuerdo, las sugerencias, las quejas, y el agradecimiento han sido también estudiados por Barron, 2003; Eisenstein y Bodman, 1993; Matsumura 2001, 2003, 2007; Lorenzo-Dus, 2001; Salsbury y Bardovi-Harlig, 2001 y Trosborg, 1995. Las estrategias de apoyo por Trosborg, 1987; Takahashi and DuFon, 1989; Hill, 1997; Rose, 2000; y Achiba, 2002, como señala Roever (ibíd.).

El dominio meta de la mayoría de las pruebas de pragmática, aunque no esté siempre explícitamente formulado, tiende a ser el lenguaje social en uso en entornos de la vida cotidiana (pequeña conversación, compras, conversación de sobremesa) y en menor medida, entornos académicos. A este dominio meta se puede extrapolar la *universe score* como demuestran los estudios de Brown, 2001, 2008; Roever, 2005, 2008, y Walters, 2007

Para evaluar el uso convencional y la propiedad (adecuación) en la evaluación de la pragmática se suelen utilizar escalas de puntuación (rating scales) mientras que para medir las implicaturas y las rutinas se suele utilizar los estándares de los hablantes nativos.

Carrell (1979) y Bouton (1988, 1994, 1999) evalúan el conocimiento sobre las implicaturas y los usos indirectos de la lengua de los aprendices de ISL. Siguiendo a Grice (1975), Bouton distingue entre implicatura idiosincrática, implicatura conversacional general (e.g. ‘Can I borrow your car?’ – ‘It’s in the shop.’), y algunos tipos de implicatura formulaica, por ejemplo “ the Pope Q (‘Is the Pope Catholic?’), el cambio de tema (‘How was the job interview?’ – ‘This curry is really good.’), y la crítica indirecta a través del elogio de un aspecto irrelevante del todo (‘Did you like the dessert?’ – ‘Let’s just say it was colorful.’). Bouton (1988) se centra en el desarrollo longitudinal de la comprensión de las implicaturas y Taguchi (2005, 2008) ha continuado este trabajo y añadido investigaciones sobre el tiempo que necesita el examinando para contestar. Otro área de interés se centra en torno a estudio de las rutinas²⁴ (Bardovi-Harlig, 2006, 2008, 2009; House, 1996; Nattinger y DeCarrico, 1992; Kanagy, 1999; Roever, 1996, in press; Scarcella, 1979; Wildner-Bassett, 1986) conceptualizadas como expresiones formulaicas sujetas a entornos sociales específicos que cumplen un propósito específico (Coulmas, 1981). La investigación se ha centrado sobre todo en los efectos de la exposición, y de la socialización en el uso de rutinas así como en su susceptibilidad de ser enseñadas (*teachability*). Existen menos estudios sobre el uso de la lengua en interacción social extensa o sobre el efecto que tal uso produce en los interlocutores. Los datos se recojen en estos estudios a través de *role playing* (Félix-Brasdefer, 2004, 2007; Gass y Houck, 1999; Kobayashi y Rinnert, 2003; Taguchi, 2007; Trosborg, 1995) y

²⁴ El papel de las **unidades léxicas** de más de una palabra o fórmulas del discurso (Peters, 1983) ha sido estudiado por Modraia (2001), también llamadas rutinas o gambits (Keller 1979), raíces lexicalizadas (Pawley y Syder, 1983), o frases léxicas por autores como Nattinger y DeCarrico (1992).

ocasionalmente en entornos naturales (Achiba, 2003; Bardovi-Harlig y Hartford, 1993, 1996; Ishida, 2009). En cualquier caso ninguno de estos estudios analiza la organización secuencial del discurso, salvo Gass y Houck, 1999; Félix-Brasdefer, 2010, que han intentado llevar a cabo una segmentación de la interacción y muy pocos estudios se han hecho sobre el efecto en el interlocutor (Al-Gahtani y Roever, 2010, and van Lier y Matsuo, 2000) como indica Rover (2011). En general se han investigado aspectos aislados de la competencia pragmática casi toda la investigación se ha ejecutado dentro de la tradición teórica de la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969, 1975) de la cortesía (Brown y Levinson, 1987) a excepción de las pruebas de Walter (2004, 2007) y de Roever (2005, 2006).

The main construct under investigation has been learners' ability to produce language that is appropriate and polite enough given the context (as defined by Brown and Levinson, 1987), or their ability to judge whether exemplars of language are appropriate and polite in context. Productive studies have frequently employed DCTs, which elicit the target speech act with some external and internal modifications. (Roever, 2011:469).

Por tanto, la parte discursiva de la pragmática está falta de estudios. No se puede ignorar que la función de una expresión se ve condicionada por su lugar en la conducta de turnos del discurso. La teoría de la cortesía ha sido también criticada por no ser aplicable a las culturas no occidentales (Hill, Ide, Ikuta, Kawasaki y Ogino, 1986; Mao, 1994; Matsumoto, 1988, citados por Roever 2011) Así mismo Heritage, (1997); Kasper (2006) y Schegloff (1991) han puesto en cuestión la comprensión determinista del contexto como algo constituido enteramente por las variables situacionales de *poder*, *distancia*, e *imposición* de Brown y Levinson (1987) por no tener en cuenta la dinámica del discurso y el contexto interno de la conversación, como recuerda Roever (ibíd.).

El autor defiende medidas en tiempo real de las habilidades de integración del aprendiz para que se pueda defender la extrapolación al dominio meta del uso social de la lengua. Gumperz (1982, en ibíd.) nombra la prosodia, la

expresión facial, la estructura del argumento, la elección de contenido, y la adherencia o la ostentación de normas sociales como índices del análisis que el hablante hace de la situación social y afirma que establecen un estilo de discurso. En opinión de Roever (2011) la evaluación de las habilidades discursivas e interaccionales deberían ser primordiales en la evaluación de la competencia pragmática. Pero también deben tenerse en cuenta otros aspectos que aparecen en la siguiente figura:

Monologic: extended monolog	Dialogic: participation in interaction	Routine formulae	Implicature
Production and recognition of: <ul style="list-style-type: none"> • Speech styles • Contextualization cues • Discourse structure 	Production and recognition of: <ul style="list-style-type: none"> • Speech styles • Contextualization cues • Sequence organization: pre-sequences, core sequences, post-sequences • Openings and closings • Repair • Response to first-pair parts • Effect on interlocutor 	Production and recognition of routine formulae	Comprehension of implicature

Tabla 23. Componentes de la habilidad pragmática en L2 (Roever, 2011:11).

Otras áreas que deben ser tratadas son el papel del estándar de los hablantes nativos y el diseño de instrumentos de evaluación que sean prácticos y a la vez proporcionen evidencia. El autor concluye que la habilidad pragmática es una parte importante dentro del constructo general de la competencia comunicativa de una segunda lengua y que hay que incluir discurso extenso monológico y dialógico. Por otra parte el modelo de Purpura (2004) explica cómo se utilizan los recursos gramaticales para expresar una variedad de significados tanto literales como implícitos en el lenguaje en uso. La definición de la habilidad lingüística que propone Purpura incluye el conocimiento gramatical y el pragmático y distingue el significado gramatical y semántico (por ejemplo, significado literal y significado implícito) de una expresión, de las capas de significado pragmático o implícito que son conducidas contextualmente y que a menudo no pueden ser derivadas únicamente de la

disposición de las palabras en la sintaxis. Su modelo tiene en cuenta cómo los significados pragmáticos (implícitos) están superimpuestos o superpuestos sobre estructuras gramaticales y significados semánticos en el lenguaje en uso. El conocimiento pragmático, relacionado con el conocimiento de los significados implícitos incluye la habilidad de entender y expresar significados sociolingüísticos, socioculturales y psicológicos. Estos significados pragmáticos que suponen propiedad, convencionalidad, naturalidad, y aceptabilidad solo pueden ser determinados en situaciones con un alto grado de contexto. Cuanta más indirecta es la expresión más ricas tienen que ser las características textuales para que los significados puedan ser descodificados.

pragmatic meaning embodies a host of implied meanings that derive from context relating to the interpersonal relationship of the interlocutors, their emotional or attitudinal stance, their presuppositions about what is known, the sociocultural setting of the interaction and participation of an interlocutor during talk-interaction (Purpura, 2004:262 citado por Grabowski, 2008).

Murray (2011) estudia la eficacia de la enseñanza de las implicaturas a profesores no nativos de inglés con atención explícita en conceptos y metalenguaje tomados directamente de la pragmática griceana. Los resultados fueron que a pesar de las limitaciones del modelo griceano, su naturaleza intuitiva lo hace ventajoso para la educación de los profesores, y su aplicación es más efectiva en un contexto de aprendizaje intercultural. También Hayan Wang (2011) citado por Murray (ibíd.) piensa que es conveniente familiarizar a los alumnos con algunas teorías básicas de pragmática para mejorar la capacidad de comprensión auditiva ya que aunque posean un mayor conocimiento de vocabulario y de gramática tienen dificultades para entender el material auditivo. La teoría de las implicaturas de Grice es uno de los contenidos más importantes en Pragmática y los alumnos deberían dominarla para aprender a inferir las implicaturas y poder guiar su aprendizaje ya que en el origen de una comunicación inefectiva se puede hallar el desconocimiento de los principios conversacionales, del

principio de cooperación de Grice (1975). Sin embargo a pesar de la importancia de ésta teoría, se han realizado pocos estudios sobre la enseñanza de la pragmática griceana (Bromberek-Dyzman y Ewert, 2010; Blight, 2002; Murray, 2010). Algunos cuestionan la universalidad de las máximas conversacionales. Keenan (1976) y los estudios de Bouton (1994, 1999) basados en DCT de elección múltiple sobre las implicaturas, demuestran que no se produce demasiado aprendizaje (Murray, 2011).

En cuanto a la correlación entre nivel de dominio de la lengua y nivel pragmalingüístico, un estudio de Liu (2007) muestra que los estudiantes con puntuación alta en el TOEFL no parecen tener una correspondiente habilidad pragmática alta de la interlengua. Por lo tanto, no es de extrañar que algunos alumnos que sacan más de 670 puntos en un examen TOEFL de lápiz y papel tradicional no puedan comunicarse bien en inglés (Liu:2007:1-27). Por otra parte, Grabowski (2009) utilizando el modelo de Purpura (2004) y el sistema CMC (Computer Mediating Communication) para *role playings* interactivos y vía *G- theory* y análisis MFRM²⁵ (*Multi Facets Rasch Measurement*), confirma en sus resultados que sí existe correlación entre el nivel de dominio en ISL y su puntuación en la prueba de habilidad pragmática. El estudio llevado a cabo por Infantidou y Tzanne (2010:18) también da como resultado “That pragmatic competence is positively correlated with language competence”. Contrariamente, Norris(2001), citado por Tsutatawa, (2013:12), estudia si la corrección en las *adress forms* de estudiantes que realizan un *German Speaking Test* (GST) un *SOPI* (*simulated oral proficiency test*) se corresponde con la habilidad en la lengua y el resultado es, que no. Observa que “[...] examinees who performed in

²⁵ “[...] particularly suited for analysis of judge-mediated data from performance assessments, for example the assessment of speaking or writing skills. Developed by Michael Linacre, it represents a further extension of the basic Rasch model to enable us to investigate the characteristics of raters or other facets of the assessment, for example the assessment setting (task, interlocutor, etc.) and their impact on estimates of candidate ability. It also permits analysis of the interaction between these facets(the way particular judges are affected by particular tasks, for example) through the feature known as bias analysis”.(Davis *et al.*, 1999).

otherwise very proficient ways (and were rated accordingly) did not necessarily exhibit knowledge or control over norms of address behaviour". Roever (2006) desarrolla un *test* en Java Script y HTML y al contrario que Bouton, halla que el nivel de dominio, más que el tiempo de exposición a la lengua inglesa, conlleva una mayor competencia pragmalingüística. En su estudio de 2008 utiliza MFRM y en el de 2010 la *differential ítem functioning* (DIF)²⁶. Por su parte, Yamashita (2008) defiende que hay que ampliar el constructo y propone que se añadan características tales como la expresión fática, prosodia, turnos de palabra, o *backchanneling* y Brown (2008) sugiere utilizar la *G theory* y *decisión (D) studies*. (Tsutatawa, 2013:11-13). Los resultados discrepantes de estos estudios evidencian la necesidad de seguir investigando en esta línea.

Resumiendo, en este capítulo se reflexiona sobre la recíproca influencia entre la ASL y la evaluación y las pruebas de lengua. En concreto se ve cómo desde los años 70 el nuevo enfoque comunicativo sirve de base para la investigación sobre PL o LT. Este hecho significa el surgimiento del *Communicative Language Testing (CLT)* que implica la necesidad de evaluar no solo la competencia lingüística sino también la actuación o producción de la lengua. La nueva concepción de la habilidad lingüística da lugar a la creación de nuevos marcos de trabajo y modelos teóricos como el de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996). El de estos investigadores es un modelo de habilidad lingüística multicomponencial que incluye la competencia pragmática. Ésta se refiere a la relación entre el hablante y el contexto de la comunicación y como explican Bachman y Palmer (1990:90), "includes illocutionary competence, or the knowledge of the pragmatic conventions for performing acceptable language functions, and sociolinguistic competence". La pregunta acerca de cómo se lleva a cabo la evaluación de la competencia pragmática actualmente en las principales

²⁶ "Amongst the most robust DIF techniques are the mantel- Haenszel method (basically an adaptation of the Chi-square test) and the analogous standardisation technique based on a Rasch analysis. Further reading. Holland y Wainer1993" (Davis *et al.*, 1999).

pruebas estandarizadas nos ha conducido al análisis de las pruebas de inglés como L2/FL que presentamos en las páginas 48-76 de este capítulo. Tras estudiar todos ellos se ha comprobado que los únicos que incluyen ítems específicos de pragmática son el TOEFL (iBT) y el OOPT. En el siguiente capítulo se describe el OOPT como material fundamental utilizado para la realización de esta tesis.

5. MATERIALES Y MÉTODO

El primer objetivo de esta tesis es determinar la adecuación entre el nivel real de competencia en ILE de los alumnos de primer curso de grado de Magisterio y los resultados obtenidos tras la realización de la prueba Oxford Online Placement Test (OOPT). Así, el segundo objetivo es indagar si los errores cometidos por los alumnos se deben a factores de método, a factores de índole personal, o a la confluencia de ambos factores. Para resolver la cuestión se han utilizado como materiales: la prueba de nivel de inglés Oxford Quick Placement Test (OQPT); la prueba Oxford Online Placement Test (OOPT); un diario de profesor y un cuestionario diseñado para averiguar los motivos de índole personal aducidos por alumnos como causantes de sus errores.

En este capítulo se presentan los sujetos participantes en el estudio. Seguidamente se describen los diferentes materiales utilizados en el mismo, así como las características del contexto de la investigación que se consideran oportunas. Por último, se explica el procedimiento utilizado y se exponen aspectos relativos al tratamiento de los datos utilizados para dar respuesta a las preguntas de investigación presentadas en la introducción de esta tesis.

5.1. SUJETOS

En este estudio han participado alumnos del primer curso del grado de Magisterio en la Universitat de València matriculados en la asignatura obligatoria *LLengua Anglesa per a Mestres*. Cada año la facultad de Magisterio facilita la administración de la prueba OOPT a los alumnos que no disponen de certificación oficial que demuestre la posesión de nivel B1 o B2. Cuarenta estudiantes (a los que de ahora en adelante nos referiremos como

grupo A) realizaron la prueba de nivel rápida diseñada por Oxford University Press (OQPT) al principio del cuatrimestre y la prueba adaptativa informatizada, Oxford Online Placement Test (OOPT), al finalizarlo. Otro grupo (al que de ahora en adelante nos referiremos como grupo B) estaba compuesto por un total de 43 alumnos que realizó también ambas pruebas al finalizar el cuatrimestre con un intervalo de tiempo de pocos días entre ambas. Un total de 44 alumnos completó un cuestionario retrospectivo tras realizar el OOPT.

Por lo que respecta a edad y nivel académico, la muestra fue homogénea. Todos los participantes en el estudio eran alumnos de primer curso de grado de magisterio y su edad era muy similar, por lo que podemos afirmar que en este estudio las variables antropométricas tienen poca variabilidad.

En resumen, para la realización de ambas pruebas se contó con un total de 40 alumnos en el grupo A, y de 43 alumnos en el grupo B. Para el análisis de la prueba se recabaron solo las muestras de los alumnos cuyos niveles resultantes oscilaban entre A2 y B1 que resultaron ser 34 en total. Se seleccionaron las muestras entre estos niveles por ser estos examinandos quienes manifestaron mayor descontento con los resultados obtenidos y porque es este el nivel que se espera que alcancen al finalizar el primer año del grado. La cumplimentación del cuestionario fue realizada por 44 alumnos. La desigualdad en el número de sujetos se debe a la imposibilidad de algunos de ellos de participar en todas y cada una de las distintas fases del estudio.

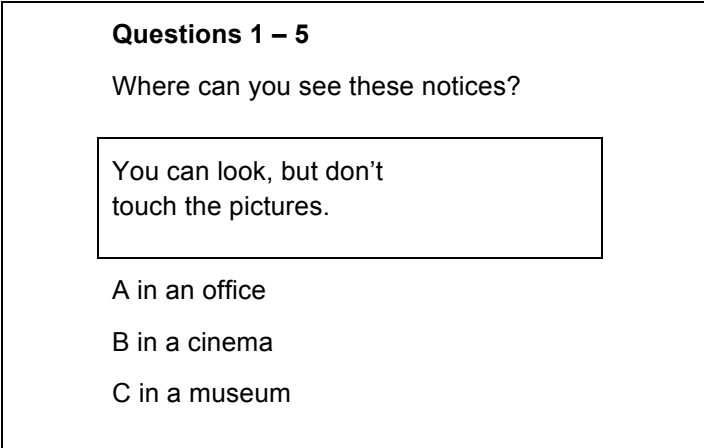
5.2. MATERIALES

A continuación se describen las dos pruebas de nivel realizadas por los sujetos de la investigación (*Oxford Quick Placement Test* y *Oxford Online Placement Test*) y el cuestionario de valoración retrospectivo que posteriormente cumplimentaron. Las muestras del tipo de preguntas y

respuestas de la prueba OOPT realizadas por los sujetos de la investigación se presentan en el anexo 2.

5.2.1. Oxford Quick Placement Test

La prueba *Oxford Quick Placement Test* (OQPT) en su formato original de lápiz y papel, fue desarrollada por Dave Allan en 1985. y se utiliza con frecuencia en las aulas universitarias para obtener una clasificación rápida de los alumnos por niveles, ostenta suficiente validez aparente y mide el mismo constructo que el OOPT, la competencia en lengua inglesa L2/LE. Esta prueba está dividida en dos partes, la primera consta de 40 preguntas para todos los alumnos, y la segunda contiene 20 (desde la 41 a la 60). Esta segunda parte solo la realizan los examinandos que el supervisor decide, es decir, los que en la primera parte tienen una puntuación de 35 o superior. El tiempo para realizarlo es de 30 minutos. En las 5 primeras preguntas los examinandos tienen que contextualizar una serie de carteles/anuncios eligiendo entre tres opciones (figura 6).



Questions 1 – 5

Where can you see these notices?

You can look, but don't touch the pictures.

A in an office

B in a cinema

C in a museum

Figura 6. Muestra de pregunta de elección múltiple del OQPT.

La siguiente parte es una pregunta tipo *cloze* con un texto en el que se han dejado 6 huecos para cada uno de los cuales se ofrecen 3 opciones.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look (6) the sky on a clear night, it is posible to see about 3000 stars. They look small, but they are really (7) big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars (8) born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more (9) four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people (10) stars, like the North star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

6 A at B up C on

Figura 7. Muestra de pregunta de cumplimentación del OQPT.

Las preguntas de la 11 a la 21 se contestan mediante la lectura de un texto con huecos sobre el que se hacen preguntas y se ofrecen 4 opciones de respuesta por cada espacio en blanco.

A partir de la pregunta 21 hasta la 60, los examinandos tienen que completar frases, eligiendo también entre 4 opciones. Así pues, todos los ítems son del tipo opción múltiple, ej.

21 The children won't go to sleep we leave a light on
outside their bedroom.

A except B otherwise C unless D but

A continuación mostramos la tabla en la que se detalla la correspondencia entre la escala de puntuación de OQPT y los niveles establecidos por la *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) y el Consejo de Europa:

Alte level	Paper and pen test score		Council of Europe Level
	Part 1 score out of 40	Part 1 score out of 60	
0 beginner	0-15	0-17	A1
1 elementary	16-23	18-29	A2
2 lower intermediate	24-30	30-39	B1
3 upper intermediate	31-40	40-47	B2
4 advanced		48-54	C1
5 very advanced		54-60	C2

Tabla 24. Correspondencia entre puntuación del OQPT y los niveles ALTE y CEF. (UCLES, 2001).

La Asociación de Examinadores de Idiomas de Europa establece seis niveles de competencia lingüística alineados con el MCERL: el nivel 0, o de acceso, se corresponde con el nivel A1 CEF; el nivel 1, o de plataforma, se corresponde con el A2 CEF; el nivel 2, o umbral, se corresponde con el B1 CEF; el nivel 3, o de usuario independiente, con el B2 CEF; el nivel 4, o nivel de usuario competente, con el C1 CEF y el nivel 5, o de usuario óptimo, con el C2 CEF.

5.2.2. Oxford Online Placement Test

En el año 2000 Cambridge ESOL lanzó el *Quick Placement Test*, una prueba adaptativa informatizada en CD-ROM y Oxford University Press (OUP) lo distribuyó como *Oxford Online Placement Test* (OOPT). El objetivo principal del OOPT era medir la competencia comunicativa de los examinandos y no ceñirse a medir únicamente la competencia gramatical o léxica:

It measures a test taker's ability to understand a range of grammatical forms and the meanings they convey in a wide range of contexts. It also measures the extent to which learners can use these language resources to communicate in English language situations. (Purpura, 2009:1)

En el desarrollo de esta prueba se tuvieron en cuenta los descriptores del MECRL así como las tendencias actuales en investigación referentes a la naturaleza de la competencia comunicativa y al aprendizaje de lenguas extranjeras. También se consideraron los errores de interlengua más comunes. El OOPT está constituido por dos partes principales, una en la que se incluyen ítems relativos al uso del inglés y otra centrada en la comprensión oral. La primera contiene 30 preguntas aproximadamente y evalúa el vocabulario, la gramática y el significado en la conversación.

The *Use of English* section is designed to measure how much learners know about grammatical forms and the meanings (e.g. word meanings, phrasal meanings, sentence meanings) that these forms encode. (Purpura, 2009:2)

Además, en esta parte se incluye un *subtest* de pragmática:

Therefore, it is important to have specific information on the students' grammatical and pragmatic ability if we expect to help them improve in these domains. This section of the test includes three language knowledge tasks. The first task primarily aims to measure grammatical forms; the second mainly to measure semantic meaning; the third is a test of grammatical form and meaning; and a fourth (to be included in the test by early 2010) is designed to measure the students' knowledge of the pragmatic (i.e., implied) meanings encoded in situated interactions. (Purpura, 2009:2)

La parte de comprensión oral la conforman 15 preguntas y evalúa también la comprensión del significado en la conversación.

A continuación se presentan varias muestras de preguntas pertenecientes a las distintas partes de la prueba. Las siguientes imágenes y texto se han extraído de: <http://www.oxfordenglishtesting.com/defaultmrarticle.aspx?id>

Para evaluar el conocimiento gramatical, el OOPT plantea preguntas de tipo elección múltiple (figura 8):



Figura 8. Muestra de pregunta sobre gramática del OOPT.

El examinando debe seleccionar una palabra o frase del menú desplegable para completar el diálogo arriba presentado.

La siguiente es una pregunta sobre conocimiento del significado literal en un nivel A1 (principiante).

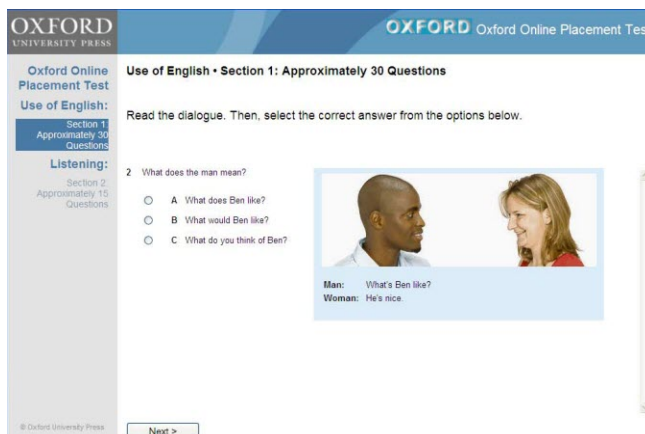


Figura 9. Muestra de Significado literal A1. (OOPT).

En la imagen se lee: *“What’s Ben like?”* que tiene el mismo significado literal que: *“What do you think of Ben?”*

La siguiente es una pregunta sobre conocimiento del significado intencional en un nivel A1 (principiante)

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

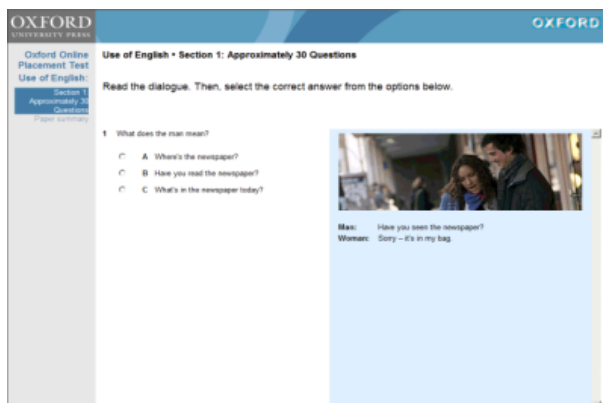


Figura 10. Muestra significado intencional A1. (OOPT).

En la imagen se lee: *"Have you seen the newspaper?"*. Esta pregunta es una manera indirecta de preguntar: *"Where's the newspaper?"*

A continuación (figura 11) se puede ver otro ejemplo de pregunta sobre conocimiento de significado implícito en un nivel A1 (principiante).

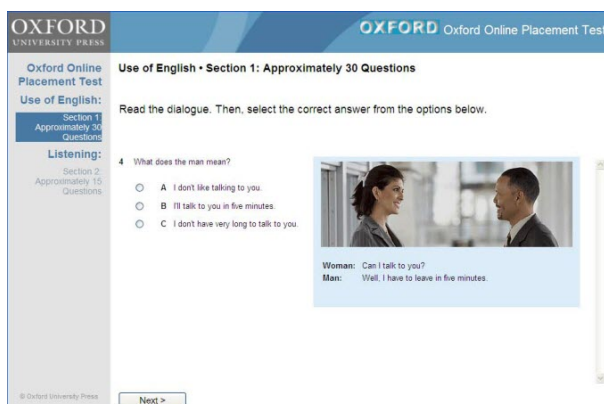


Figura 11. Muestra de significado implícito A1 (OOPT).

En este ejemplo la mujer pregunta al hombre si puede hablar con él.

Él contesta que solo tiene cinco minutos, indicándole así que la conversación se tiene que limitar a cinco minutos. El significado en este contexto es que sí puede hablar, pero este significado es implícito más que explícito. Diciendo que tiene que irse en cinco minutos, lo que desea comunicar es lo siguiente:

"Sí, hablemos, pero solo puedo hablar cinco minutos"

La prueba contiene además, una tarea diseñada para comprobar si los examinados pueden entender un texto largo con huecos y si tienen el suficiente conocimiento de gramática y vocabulario para completar estos huecos correctamente.

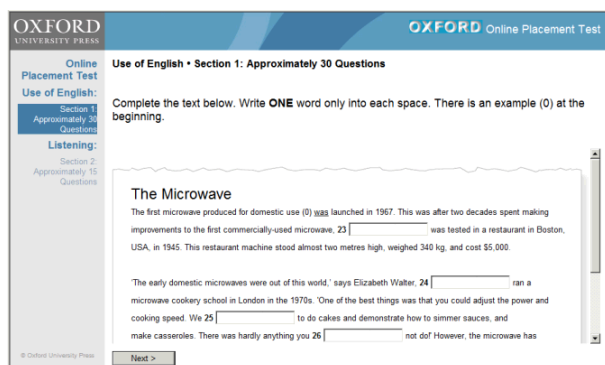


Figura 12. Muestra de pregunta tipo cloze (OOPT).

En la figura 12 se aprecia una pregunta de conocimiento de forma y significado a través de un texto de nivel B2. También en la parte de comprensión oral, se pide a los examinados que identifiquen el significado literal, el sentido, y el significado implícito de lo que oyen. Es decir, necesitan entender lo que se dice, lo que se entiende entre líneas y lo que se comunica más allá de las líneas recurriendo al significado individual, social, cultural, afectivo o actitudinal de la situación. En la prueba de comprensión oral se distinguen tres tipos de tareas. La primera muestra diálogos cortos con preguntas de cuatro opciones. La segunda tarea consiste en escuchar un diálogo más largo y la tercera en un monólogo. Se hacen aproximadamente 15 preguntas, dependiendo del nivel, y se pueden escuchar dos veces. A continuación se presenta una tabla con las puntuaciones del OOPT y los niveles equivalentes.

En cuanto al tiempo en que se puede realizarla la prueba, varía entre 50 y 90 minutos. El estado de cada examinado se expresa en forma de escala numérica continua (tabla 25).

< A1	0
A1	1 – 20
A2	20 – 40
B1	40 – 60
B2	60 – 80
C1	80 – 100
C2 >	100

Tabla 25. Niveles y puntuaciones en el OOPT. (Pollitt, 2009).

La prueba se puntúa globalmente, pero también desglosa la puntuación de la sección de uso del inglés y la de comprensión oral. Además, informa del tiempo dedicado a cada una de ellas. La puntuación se da dentro de una escala del 0 al 120, confiriendo el mismo peso a las dos secciones. Junto con la puntuación aparecen los descriptores de dominio de la lengua. Así cuando la puntuación de un examinando se sitúa dentro del rango 40-60, su nivel correspondiente es B1. En el *markbook* (figura 14) al situar el cursor sobre el nivel en cuestión, aparece su descriptor, basado en el MCERL (figura 15).

The screenshot shows the 'Markbook' section of the Oxford English Testing website. At the top, there are navigation tabs: Home, Admin, Track, Assign, Markbook, Resources, and My account. The user is logged in as Jane Smith. The main heading is 'Manage placement results: View results for Placement July 2010, Oxford Online Placement Test(1)'. Below this, there are options to 'Move selected students into this class' (set to 'Advanced') and buttons for 'Print / send results' and 'download and/or print'. A table displays the results for 10 students, with columns for personal details, overall scores, and scores for 'Use of English' and 'Listening' sections.

	Last name	First name	Gender	Campus	Oxford Online Placement Test (1)			Use of English: (1)			Listening: (1)		
					Score	Time taken	CEF	Score	Time taken	Use_of_English	Score	Time taken	Listening
<input type="checkbox"/>	Blanc	Robert	M	Jericho	15	00:31	A1	8	00:15	A1	21	00:16	A2
<input type="checkbox"/>	Camarotti	Olivia	F	Headington	59	00:53	B1	52	00:27	B1	67	00:26	B2
<input type="checkbox"/>	Cortez	Eduardo	M	Jericho	18	00:50	A1	20	00:23	A1	16	00:30	A1
<input type="checkbox"/>	Dabrowski	Jakub	M	Headington	31	00:47	A2	55	00:27	B1	8	00:20	A1
<input type="checkbox"/>	de Souza	Mariana	F	Headington	91	00:45	C1	80	00:25	C1	102	00:20	C2
<input type="checkbox"/>	Metaxas	Vasiliki	F	Marston	57	00:42	B1	67	00:22	B2	47	00:20	B1
<input type="checkbox"/>	Ngo	Anh Dung	M	Marston	91	00:50	C1	89	00:23	C1	93	00:27	C1
<input type="checkbox"/>	Tanaka	Akiko	F	Botley	18	00:37	A1	7	00:10	A1	30	00:27	A2
<input type="checkbox"/>	Webb	David	M	Cowley	69	00:35	B2	61	00:23	B2	76	00:12	B2

Figura 13. Presentación de resultados de la prueba de nivel OOPT.

En la cuarta columna de la figura 13 se pueden leer los niveles de dominio de cada examinando. Al clicar sobre el nivel B1, aparece el siguiente cuadro de diálogo en el que se describen de qué es capaz el examinando:

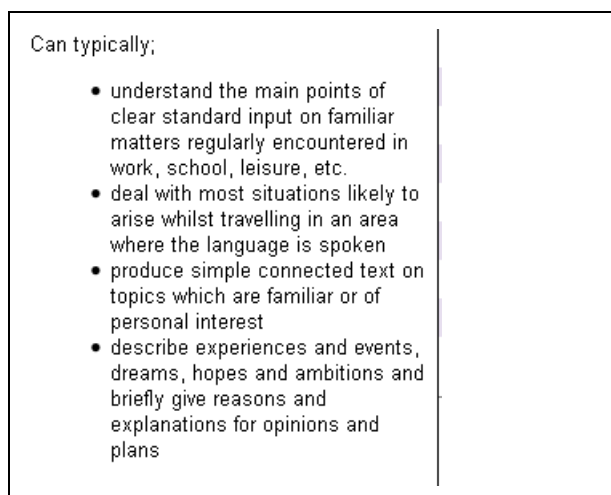


Figura 14. Descriptor B1 del *markbook* del OOPT.

El OOPT es una prueba objetiva, lo que significa que:

[...] funciona mediante un gran número de preguntas, con la previa determinación de las respuestas aceptables y la valoración otorgada a cada una de ellas amparado por las últimas aportaciones en psicometría es un test con voluntad de tener carácter científico (estas características son convenientes cuando se quiere aplicar el test a un ámbito exclusivamente oracional o estructuras lingüísticas y vocabulario (Pastor, 2003:507).

Para construir el banco de ítems del OOPT se siguió, tal como explica Pollit (2014), el siguiente procedimiento:

Primero se realizó un análisis inicial para comprobar que los ítems no eran ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles a través de técnicas estadísticas tradicionales de análisis de ítems, luego se llevaron a cabo los *pre tests* en escuelas a unos 200 estudiantes que contestaron unos 50 ítems de los cuales la mayoría eran nuevos pero unos diez eran lo que se denomina ítems de anclaje. Se utilizó el modelo de rasgo latente Rasch (véase p.88 de la presente tesis). Los ítems que no funcionaron como se esperaba fueron

eliminados así como también cualquier estudiante cuyo patrón de respuesta fuera extraño. Luego se prestó atención a los ítems de anclaje. Para que sirvieran de unión de los nuevos ítems se chequeó su estabilidad con el segundo grupo de estudiantes. Las ventajas que presenta esta prueba frente a los exámenes de “lápiz y papel” es que el sistema evalúa automáticamente, dando los resultados de una manera prácticamente instantánea. Se realiza en línea y es adaptativo informatizado, lo que significa que según las respuestas de los examinandos sean correctas o incorrectas, la pregunta siguiente será más difícil o más fácil respectivamente.

5.2.3. Diario de profesor

Uno de los objetivos de la presente tesis era determinar los motivos de índole personal por los que los alumnos, según sus propias percepciones, habían errado determinadas preguntas de la prueba OOPT. Para recabar esta información se utilizó un cuestionario de valoración cuyo diseño se basó en las anotaciones registradas en el diario de la profesora durante entrevistas individuales realizadas por motivo de las revisiones de los exámenes. En las entrevistas la profesora preguntó a cada uno de los alumnos si entendían la frase o texto contenidos en cada pregunta errada. Si el examinando contestaba afirmativamente se le pedía que tradujese dicho texto para comprobar que efectivamente había entendido la pregunta. En muchas ocasiones se comprobó que en realidad no era así. Si la respuesta era “no”, entonces se le pedía que identificase la parte o partes del la pregunta que no entendía y que explicase cuál era el motivo por el que no entendía. Todas las observaciones se anotaron en un “diario de profesor”.

5.2.4. Cuestionario de valoración

Tras la realización de la revisión de exámenes y basándose en las anotaciones del diario de profesor, se diseñó un cuestionario para recoger

las opiniones de los sujetos en este estudio en relación con las preguntas de pragmática. En general los cuestionarios se utilizan para averiguar lo que piensa un sujeto, “pueden medir actitudes, opiniones creencias intereses y valores” como especifica Dörnyei (2003:9), quien destaca, además, la eficacia del procedimiento y su versatilidad como principales ventajas y explica que el principal atractivo de los cuestionarios es su eficiencia sin precedentes en términos de (a) el tiempo investigador, (b) el esfuerzo investigador, y (c) los recursos (ibíd.). Así pues, para iniciar nuestra investigación se decidió que la administración de un cuestionario era el procedimiento más adecuado para recopilar la información, junto con el uso de otros métodos aconsejables, como la entrevista personal o los *think-aloud protocols*. Siguiendo las indicaciones de Morales (2009) se ha evitado hacer un cuestionario que resultase demasiado largo. Se ha mantenido el anonimato, y de acuerdo con Dörney (2007)²⁷ los datos no se han extraído exclusivamente del cuestionario sino también de las entrevistas y las observaciones. El análisis de las anotaciones sobre los hechos observados registradas en el diario de profesor, ha servido como base para el diseño del cuestionario (véase anexo 3). En el cuestionario se incluye un recuadro para el nombre y el grupo al que el encuestado pertenece, así como instrucciones claras y concisas, para su cumplimentación. En él se plantean dos tipos de ítems²⁸, una pregunta cerrada y otra abierta. La pregunta cerrada es de tipo elección múltiple (seis opciones) o como las define Morales (2011), bloques de ítems que valoran con las mismas respuestas una serie de elementos o conceptos del mismo ámbito. Se asigna una letra a cada categoría de respuesta, para categorizar los motivos de error.

Se incluye también, una pregunta de respuesta abierta para permitir que los encuestados puedan aclarar su respuesta y subsanar de esta manera

²⁷ “Triangulación” según (Dörney, 2007: 43).

²⁸ Diferenciamos en apartados distintos la formulación de los ítems (lo que es propiamente la pregunta, como quiera que se redacte) y la formulación de las respuestas, aunque habitualmente denominamos ítems al conjunto pregunta-respuestas.

cualquier fallo tanto en el planteamiento como en la respuesta de la pregunta cerrada.

Todas las preguntas proporcionan información sobre la opinión/percepción de los informantes acerca de los motivos por los que erraron las preguntas de la número 11 a la número 20 de la prueba online correspondientes a la parte de pragmática.

5.2. ANÁLISIS DE DATOS

Para resolver las preguntas de investigación acerca de los factores que originan los errores cometidos y si se está evaluando lo que se tiene que evaluar, se ha llevado a cabo, en primer lugar, un estudio estadístico cuantitativo, y en segundo lugar, un análisis cualitativo. El análisis estadístico cuantitativo se ha realizado en tres fases. La primera ha consistido en un análisis de correlación de los resultados obtenidos por los alumnos en dos pruebas distintas, una adaptativa informatizada, *Oxford Online Placement Test (OOPT)* y otra tradicional en papel, el *Oxford Quick Entrance Test (OQPT)* que ostenta suficiente validez aparente y mide el mismo constructo que el OOPT. Este análisis se ha hecho de dos maneras, una en la que hay un intervalo de tiempo de tres meses de formación entre la realización de las dos pruebas y otra en la que solo transcurren unos días de diferencia entre ambas. En la primera han participado 40 alumnos y en la segunda 43.

En la segunda fase del análisis cuantitativo se ha realizado el descriptivo de errores en el OOPT y se ha cuantificado el peso relativo de cada parte de la prueba.

En la última fase se ha abordado el análisis de los datos recogidos a través de 40 cuestionarios cumplimentados por los alumnos en los que se recogen los motivos por los que erraban las preguntas de pragmática, según su percepción.

Finalmente se ha procedido a abordar el análisis cualitativo. Con este análisis se han clasificado las muestras de las respuestas con mayor porcentaje de errores que cada uno de los participantes ha dado a las preguntas del bloque de pragmática (tabla 47). Se ha seguido esta metodología ya que, de acuerdo con Dörnyei (2007), como investigadores debemos ser capaces de buscar y, en la medida de lo posible, dar respuestas a preguntas y ser conscientes de que la dicotomía entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación actual, no es beneficiosa en general. Defendemos también, como el autor, la validez de ambos paradigmas en función del objeto de estudio que se desee abordar. En la presente investigación se han combinado ambos métodos, tanto en la recogida de datos como en su análisis, dado el potencial que ello conlleva (ibíd.:30). Se ha utilizado pues, un método de investigación mixto.

En resumen, la información que se obtiene de cada alumno se centra en los siguientes datos:

1. Calificación obtenida en la prueba tradicional de *pen and paper* (OQPT).
2. Calificación obtenida en el OOPT.
3. Respuestas al cuestionario.
4. Respuestas a las preguntas de pragmática del OOPT.

Para el desarrollo del análisis cuantitativo se utilizó el programa informático estadístico SPSS 15.0 y para el análisis cualitativo, hoja de cálculo Excel.

5.4. PROCEDIMIENTO

A continuación se presentan los detalles relativos a la selección de los sujetos, la distribución del tiempo y el proceso seguido para completar el estudio, teniendo en cuenta sus objetivos y las variables analizadas.

La muestra se recogió en varias fases. La recopilación del material para este trabajo comenzó en febrero de 2011 con la realización del OQPT, por parte del grupo A, formado por 40 alumnos matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa para Maestros al comenzar el cuatrimestre. El OQPT se administró durante el transcurso de una de las clases de dos horas. Esta prueba se debe realizar en 35 minutos. (Según el OQPT *User manual*, p.8). Dado el interés que los exámenes despiertan en los alumnos cuando su función es formativa (García, 2009) el resto de la clase se dedicó a la autocorrección, puntuación y comentario de los resultados así como también a la resolución de dudas y preguntas. En mayo de 2011, al finalizar el segundo cuatrimestre, los mismos alumnos realizaron la prueba obligatoria (OOPT) realizada igualmente en la misma facultad, en una sala con ordenadores habilitada para ello. Los alumnos estaban familiarizados con la sala y los medios ya que habían realizado las clases de prácticas en la misma durante el curso. Tras comunicar los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas, los alumnos que voluntariamente decidieron participar en esta investigación, completaron el correspondiente cuestionario retrospectivo durante las sesiones de revisión de exámenes. Todos los examinandos fueron informados sobre la compensación que su colaboración les reportaría (un positivo en la nota) persiguiendo de esta manera que los participantes se mostrasen más implicados y motivados. Se les ofreció y se les garantizó la confidencialidad por defecto, así como la imposibilidad de ser localizados o identificados, como recomienda Dörnyei (2003). En la figura 15 se presenta de forma gráfica el procedimiento seguido.

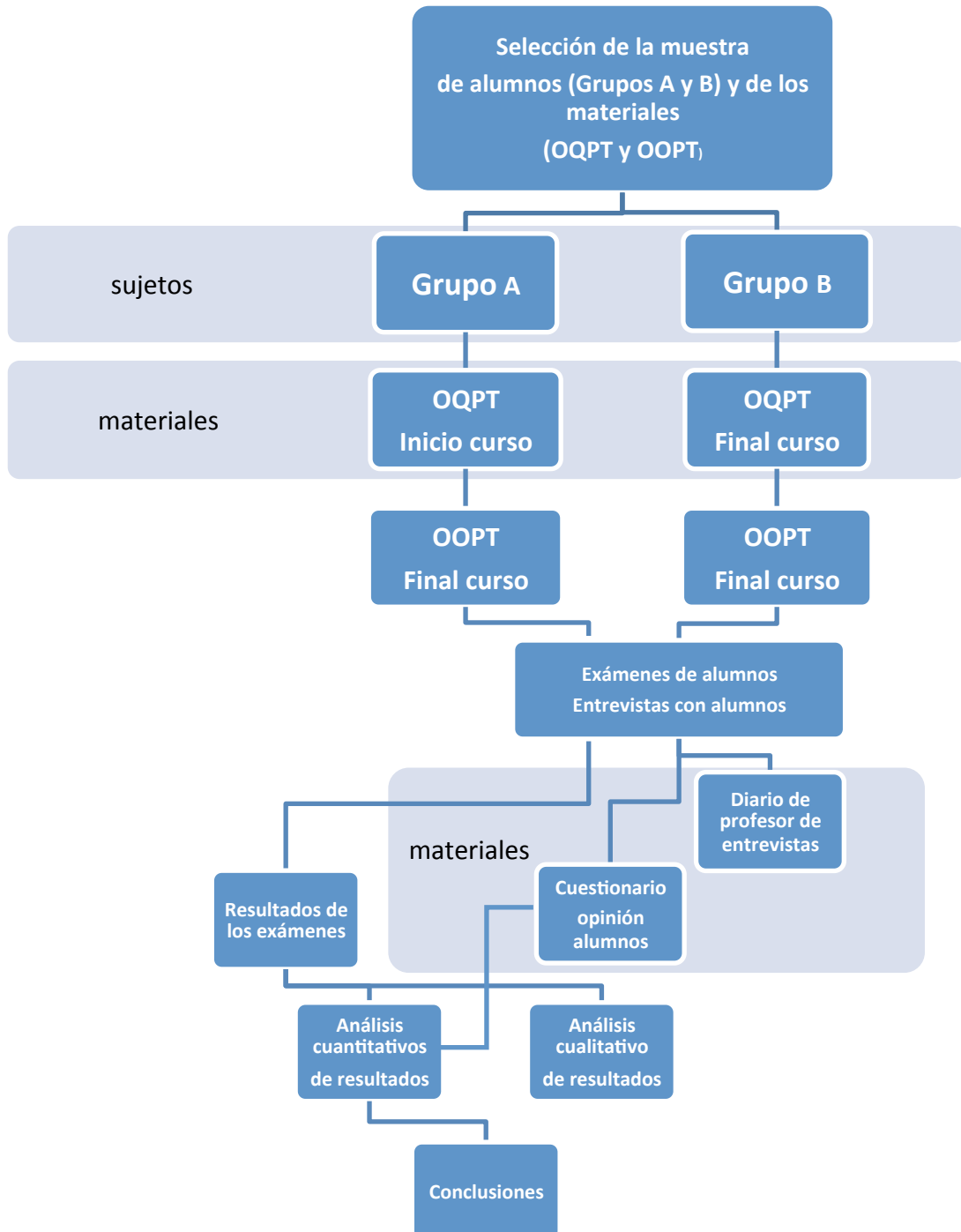


Figura 15. Procedimiento.

En 2014 el grupo B, formado por 43 alumnos, realizó las dos pruebas (OQET y OOPT) con escaso margen de tiempo entre ambas. Se decidió de esta manera para evitar un posible sesgo por efecto de la formación. Al igual que el grupo A, algunos alumnos decidieron cumplimentar el cuestionario retrospectivo.

A continuación, en la tabla 26, se muestra el cronograma:

Febrero de 2011
Realización del OQET por parte del grupo A
Mayo de 2011
Realización de la prueba online por parte del grupo A
Revisión de la prueba y aplicación del cuestionario grupo A
Enero de 2014
Realización del OQET por parte del grupo B
Realización de prueba online por parte del grupo B

Tabla 26. Distribución de las distintas acciones en el transcurso de dos años.

Los resultados del OQPT, de lápiz y papel, se archivaron en hoja de cálculo Excel distinguiendo en el resultado de cada uno de los participantes la puntuación y el nivel correspondiente según el MCREL. Los resultados del OOPT se conocen a través del *markbook* de la página web: <https://www.oxfordenglishtesting.com> de manera prácticamente inmediata (véase fig.13). También estos resultados se exportaron a una hoja de cálculo Excel. Para facilitar su comparación los resultados de ambas pruebas se copiaron y pegaron en un único documento Word. Posteriormente, tras comunicar los resultados a los alumnos se les convocó a una sesión voluntaria de revisión de la prueba de nivel el día y a la hora señalada para ello. Por cuestiones prácticas se consideró que lo conveniente era llevar a cabo la revisión en grupo en lugar de individual.

Esta revisión debía realizarse en una de las aulas TIC de la facultad ya que también a los resultados del OOPT se accedía online a través del código de

usuario de las profesoras de los grupos de alumnos convocados, motivo por el cual la presencia y colaboración de las mismas era necesaria.

Se explicó a los alumnos en qué consistía el cuestionario recalcando el hecho de que responder al cuestionario les ayudaría a reflexionar sobre su propio aprendizaje ya que en las respuestas que diesen hallarían los motivos de los fallos que habían cometido durante la prueba, así como las claves para mejorar.

Revisión de la prueba y realización del cuestionario

Durante la sesión de revisión se entregó a cada estudiante el cuestionario retrospectivo y se recordó que éste solo se centraba en las preguntas de pragmática. Los alumnos consultaron en sus respectivos ordenadores los resultados obtenidos en cada una de las partes de la prueba, uso del inglés y comprensión oral. En la figura 16 se observa cómo las respuestas correctas aparecen señaladas con un tic y las incorrectas por una cruz. El alumno puede clicar en las preguntas que desea revisar, de manera que al hacerlo aparece en pantalla la pregunta con la respuesta que se dio. La solución a la pregunta sin embargo no aparece, de manera que la presencia de la profesora es necesaria en caso de que el alumno requiera una explicación.

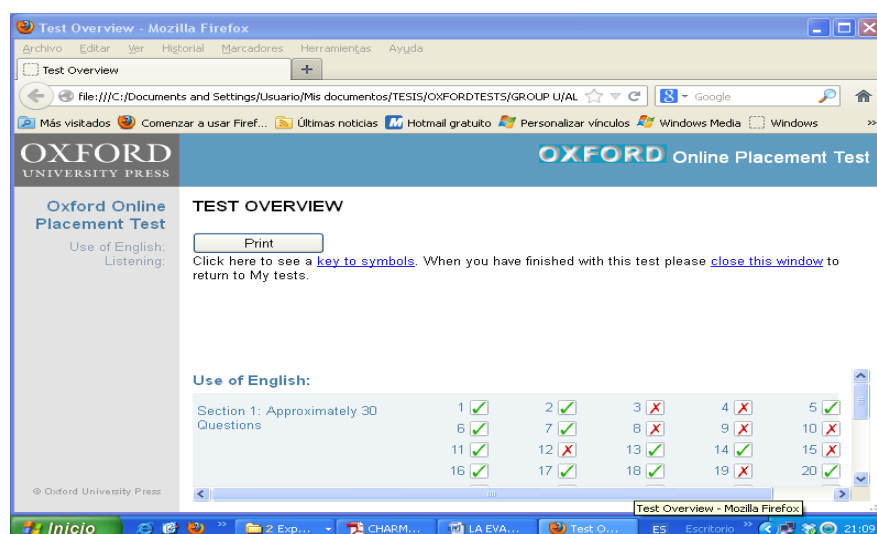


Figura 16. Resumen individual de resultados del OOPT.

En la figura 17 se muestra un ejemplo de cómo aparece una respuesta incorrecta:


<i>What does the woman mean?</i>
<input type="radio"/>
A <i>I don't know if I should say yes or no to Jack.</i>
<input type="radio"/>
B <i>I would like Jack to make a better offer.</i>
<input checked="" type="radio"/> X
C <i>I can't accept Jack's invitation.</i>

Woman: <i>I can't make up my mind whether to take up Jack's offer.</i>
Man: <i>A week in Spain? Don't think twice – just go for it!</i>

Figura 17. Ejemplo de pregunta con respuesta incorrecta.

Una vez el alumno había revisado la pregunta de pragmática incorrecta pasaba a responder el cuestionario, en el que marcaba con una “x” en la casilla correspondiente al motivo por el cual había errado la pregunta. Al finalizar las revisiones de las pruebas se recopilaron un total de 44 cuestionarios (véase anexo 4).

Para abordar los objetivos generales y específicos planteados en esta tesis se han realizado tres tipos de de análisis cuantitativos y un análisis cualitativo que se explican a continuación.

5.4.1. Análisis cuantitativo

La investigación cuantitativa se ha llevado a cabo para alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Comprobar la validez concurrente de la prueba OOPT.
2. Comprobar la calidad de la prueba.
3. Identificar las preguntas de pragmática en las que se comenten mayor número de errores y determinar los motivos por los que los alumnos los comenten según su propia percepción.

Para comprobar la validez concurrente se ha realizado un análisis de correlación. Se han correlacionado las puntuaciones obtenidas por dos grupos distintos (A y B) en las pruebas OQPT y OOPT, lo cual se explica en el epígrafe 5.4.1.1 (análisis de validez concurrente). Para el segundo objetivo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de errores cometidos las pruebas del OOPT por los participantes en la investigación tanto globalmente como por bloques de preguntas y se cuantifica el peso relativo de cada bloque en la configuración de la puntuación final a través de un análisis de regresión. Estos análisis se describen con más detalle en el epígrafe 5.4.1.2 (análisis de la calidad de la prueba)

Por último, para la realización del tercer objetivo se estudian las relaciones existentes entre las preguntas que evalúan la competencia pragmática y los motivos por los que se yerran a través de los resultados de los datos aportados en el cuestionario. La información que se explica en el epígrafe 5.4.1.3 (Análisis de los motivos de error en las preguntas de pragmática), se ha recabado a través del diario del profesor y del cuestionario diseñado para tal fin descrito anteriormente.

5.4.1.1. Análisis de validez concurrente

La prueba OQPT, que se utiliza con frecuencia en las aulas universitarias para obtener una clasificación rápida de los alumnos por niveles, ostenta suficiente validez aparente y mide el mismo constructo que el OOPT, la competencia en inglés como L2/LE.

A través del análisis correlacional se pretende determinar la validez concurrente, la existencia de relación entre estas dos pruebas realizadas por los alumnos matriculados en dos grupos distintos (A y C). El grupo (A) realizó las dos pruebas con un intervalo de tiempo de 4 meses, mientras que el grupo (B) las realizó con solo unos días de intervalo.

En primer lugar, se utiliza el índice de Kappa ponderado según Martínez, Sánchez, y Faulín (2009) para medir el grado de concordancia entre las dos clasificaciones obtenidas. La ponderación es apropiada como medida de penalización (no es lo mismo que los dos métodos no concuerden por un nivel de diferencia, ejemplo A1-A2, que por más de un nivel, por ejemplo A1-B1).

Posteriormente, se estimará el coeficiente de correlación de Pearson (Martínez *et al.*, 2009) entre las puntuaciones obtenidas a partir de ambos métodos.

La interpretación conjunta de concordancia y correlación permite hacer una diagnosis efectiva sobre la comparabilidad de ambas pruebas.

El coeficiente de correlación se expresa en valores desde 0 a 1, e indica si la relación entre las variables es lineal y significativa. El análisis de la validez concurrente se ha hecho a través de las correlaciones de Pearson entre las distintas pruebas.

5.4.1.2. Análisis de la calidad de la prueba

Contreras (1990), sugiere varias soluciones para detectar posibles errores en la información (datos directos o indirectos) respecto a aquello que queremos evaluar. Algunos errores pueden detectarse antes de la aplicación de la prueba de evaluación, otros durante la misma y otros *a posteriori*. En este último caso los problemas que se pueden descubrir son los referidos a la relación entre preguntas y los contenidos estudiados; el grado de dificultad; su complejidad; el modo en que están formuladas; su interpretación; el tiempo disponible.

En nuestro caso estos problemas se detectaron tras las manifestaciones de los propios alumnos que se produjeron de manera individual y colectiva, tanto verbalmente como a través de un cuestionario.

Tras la observación de alguno de los problemas anteriormente señalados en el OOPT, procedimos a realizar un análisis de la calidad de la prueba basándonos en los siguientes puntos básicos que han sido tratados con más profundidad en el capítulo II: validez y fiabilidad.

En cuanto a la fiabilidad, según Contreras (1990:173) pueden darse dos casos, por una parte “que una prueba sea muy fiable pero no válida, por ejemplo, sucesivas pruebas pueden dar los mismos resultados y no medir los objetivos que dicen medir” y por otra parte, añade (ibíd.), “una prueba puede medir lo que quiere medir, es decir, puede ser válida y consecuentemente tener cierto grado de fiabilidad, pero puede serlo de manera deficiente”. Para averiguar si estamos ante este caso se han analizado un total de 34 pruebas de competencias en inglés del OOPT cuyas puntuaciones finales se encontraban dentro del rango A2-B1. Se ha dispuesto de la corrección de las 44 preguntas de la prueba y se ha creado una tabla que contiene la matriz de correcciones (acierto/error) de todas las preguntas para todos los participantes (N=34), (véase anexo 5). El análisis realizado consiste en dos partes bien diferenciadas. En primer lugar, se ha

desarrollado un análisis descriptivo de todas las preguntas de la prueba, proporcionándose porcentaje de respuestas correctas y de errores. En segundo lugar se han obtenido una serie de indicadores estadísticos agregados por bloque de preguntas contestadas por los 34 sujetos. La 44 preguntas se dividen en 4 bloques: preguntas de múltiple elección, preguntas de pragmática, de espacio en blanco a rellenar y preguntas de comprensión oral. Se han identificado los bloques que más contribuyen a la configuración de la nota final para averiguar si el bloque de pragmática es uno de ellos.

Llegados a este punto es necesario recordar que para analizar la calidad de los ítems de una prueba se recurre normalmente al cálculo del índice de dificultad que se realiza como cociente entre número de aciertos y número de participantes:

$$I_{Dif} = \frac{NA}{NR}$$

También se calcula el índice de discriminación, es decir, si distingue claramente entre los alumnos que dominan el conocimiento evaluado y los que no lo dominan. Un ítem será muy discriminador cuando los alumnos que puntúan más bajo no lo contestan o lo contestan mal (todos o casi todos) y los alumnos que puntúan más alto lo contestan bien (todos o casi todos).

Estos cálculos, sin embargo, no se han podido aplicar en este estudio ya que la prueba que queremos analizar es adaptativa) y esta condición implica que no todos los examinandos se enfrentan a las mismas preguntas. La única manera de poder realizar un análisis de ítems en una prueba adaptativa es accediendo al banco de ítems, pero la no autorización para hacerlo imposibilitó éste análisis.

La segunda parte del análisis, realizado para identificar los bloques que más contribuyen a la configuración de la nota final, ha consistido en la estimación de un modelo de regresión lineal múltiple con variable dependiente, la

puntuación de la prueba, y variables independientes, el número de errores (o equivalente, el porcentaje de errores) en cada bloque de preguntas. La selección de variables se ha realizado mediante un método de pasos sucesivos (los predictores pueden ir entrando o saliendo del modelo en cada iteración del mismo). Se ha atendido al valor del coeficiente de determinación como indicador del grado de ajuste conseguido con el modelo. Se ha evaluado la posible colinealidad existente entre los factores independientes, atendiendo a los índices de condición y descomposición de la varianza. Un análisis exploratorio previo de la correlación entre parámetros se llevó a cabo utilizando el coeficiente de correlación de Pearson o Spearman, según la distribución muestral observada y el resultado del *test* de Kolmogorov-Smirnov. (Martínez, Sánchez y Faulín, 2009).

Las estimaciones de los coeficientes de regresión se acompañaron del intervalo de confianza al 95%. Se validaron las hipótesis teóricas del modelo: incorrelación (valor de Durbin-Watson, *ibíd.*), normalidad (*test* de Kolmogorov, *ibíd.*) y homocedasticidad (gráficos).

5.4.1.3. Análisis de los motivos de error en las preguntas de pragmática

Para establecer las relaciones existentes entre las preguntas que evalúan la competencia pragmática y los motivos por los que se yerran se ha trabajado con una muestra de 44 cuestionarios (véase anexo 4) en los que se pregunta acerca de las preguntas P11 a P20, correspondientes al bloque pragmática. Se ha realizado una tabla de contingencia con el número de individuos que contestaron incorrectamente cada cuestión según el motivo de error.

Para describir las relaciones existentes entre las preguntas del bloque de pragmática y los motivos de error, así como entre las propias categorías de cada una de estas dos variables (preguntas entre sí y motivos entre sí), se

ha desarrollado un análisis factorial de correspondencias. La representación de las relaciones se presenta en un espacio multi-dimensional, donde preguntas y motivos de error se posicionan, interpretándose la proximidad entre categorías de una misma variable como similitud entre ellas y la proximidad entre categorías de las diferentes variables como una asociación entre las mismas.

A partir de la tabla de contingencia original, se ha construido otra que constituye el la información para el desarrollo del análisis, donde para cada pregunta y motivo se ha calculado el porcentaje de individuos que yerran por ese motivo sobre el total de individuos que han errado. Con esta información se corrige el hecho de que las preguntas presentan un índice de dificultad diferente y que, por tanto, el peso relativo de unos motivos de error respecto a otros no está homogeneizado.

La medida de distancias entre filas y columnas de la tabla realizada y la utilizada en el análisis, es la χ^2 y el método de normalización es simétrico para examinar la similitud entre las categorías de las dos variables implicadas.

5.4.2. Análisis cualitativo

Cómo se ha explicado en el capítulo II “para realizar un análisis a posteriori de una prueba no se dispone de posibles comprobaciones estadísticas sino más bien del juicio lógico sobre lo que plantean las preguntas y los objetivos que se pretenden comprobar” (Contreras,1990:170). En el presente estudio hemos comprobado la validez de contenido de las preguntas de pragmática del OOPT, es decir, si se incluye una muestra suficiente y representativa de los rasgos objeto de medición, a través de un juicio lógico. Queremos averiguar si los ítems del bloque de pragmática del OOPT contienen los rasgos correspondientes a la competencia pragmática de un aprendiz de nivel B1 según el MCERL (ej. Actos de habla, rutinas, fórmulas etc). Para

ello se han recopilado y clasificado todas las respuestas incorrectas de la prueba OOPT correspondientes a la parte de pragmática que resultaron ser las que mayor número de errores acumularon. Estas respuestas fueron las correspondientes a los ítems 12,14, 15 y 17. De cada una de estos ítems se han recogido 23, 25, 24, y 27 muestras respectivamente; en total 99 muestras. La recopilación se ha realizado en dos pasos:

En primer lugar se ha accedido en línea a los 34 resúmenes de errores de cada participante y se ha clicado en las pregunta incorrecta (véase figura 16) contenidas en cada uno de los resúmenes de errores, ya que al ser una prueba adaptativa para cada examinando puede haber un ítem distinto y pertenecer por tanto a diferente categoría pragmática. Este procedimiento se ha realizado centrándose en los ítems 12, 14, 15, y 17.

En segundo lugar se ha copiado y archivado cada muestra de pregunta incorrecta y por último se ha procedido a su categorización y etiquetado. Como se puede comprobar en el anexo 6, en el etiquetado consta el número del ítem, el número del alumno, y la categoría pragmática bajo la que se ha clasificado la muestra (ej. “12.1. Acto de habla indirecto”).

Tras la clasificación de cada una de las muestras, se ha observado que todas entran dentro de alguna de las tres categorías pragmáticas siguientes: actos de habla, implicaturas e inferencias trópicas lexicalizadas.

Para el análisis cualitativo de estas preguntas se ha diseñado una plantilla basándonos en los tres componentes²⁹ de la competencia pragmática elegidos por Roever, C. (2005) quien parte del marco para la validación propuesto en los estudios empíricos de Messick (1989) como se ha explicado en el capítulo II.

²⁹ Estos tres componentes coinciden con los componentes principales de la parte de pragmática del OOPT.

A continuación detallamos cada uno de estos componentes junto con el código que se ha utilizado en la plantilla:

1. Conocimiento de los actos de habla y sus estrategias.
2. Interpretación de las implicaturas.
3. Reconocimiento de fórmulas y rutinas

1. Actos de habla (AH): Austin (1962) calculó entre 100 y 10.000 fuerzas ilocucionarias o actos de habla en inglés. En nuestra plantilla solo incluiremos los representativos (1.1), directivos (1.2) compromisivos (1.3) declarativos (1.4) expresivos (1.5). Siendo 1.1: afirmar, concluir, deducir= ASEVERACIONES; 1.2: ordenar, pedir preguntar, invitar, retar, permitir advertir, avisar aconsejar, recomendar; 1.3: prometer, amenazar, ofrecer; 1.4: excomulgar declarar la guerra; 1.5: agradecer, disculparse, felicitar; Otros: rechazar, quejarse, sugerir, estar de acuerdo, estar en desacuerdo). Los actos de habla indirectos han sido codificados como "1.6".

2. Implicaturas: Las implicaturas son inferencias enunciativas, implícitos no convencionales conversacionales. Se pueden dividir en implicaturas generalizadas (2.1) y anómalas (2.2)³⁰. Como se explica en el capítulo II, las implicaturas generalizadas son las que aplican las máximas conversacionales de Grice (1975): -Cantidad, Calidad, Pertinencia, Relevancia.

Las implicaturas anómalas son las que transgreden las máximas conversacionales e implican indirección:

- Hipérbole: Transgrede la máxima de la cantidad.
- Métafora: Transgrede la máxima de la cualidad.
- Ironía (2.2.1): Transgrede la máxima de la cualidad.

³⁰ Se han clasificado en este estudio bajo el código (2.2) las implicaturas anómalas excepto la ironía y el sarcasmo que clasificamos con el código (2.3).

- Sarcasmos (2.2.1): Transgrede la máxima de la cualidad.
- Actos de habla indirectos: Transgreden la máxima de la pertinencia.³¹
- Expresiones inapropiadas: (pedantes, rebuscadas, o selección léxica no apropiada a la situación comunicativa, transgreden la máxima de la manera).

3. Rutinas. Según la definición de Coulmas (1981), *rutina* es una propiedad de una expresión o estrategia que es apropiada para un cierto tipo de situación o es relativa a ciertos fines comunicativos. Son un medio que sirve para guiar la normal participación de una persona en interacción social. Rutinas tales como los saludos son fenómenos universales. En nuestro estudio preferimos reemplazar este término por el de inferencia trópica lexicalizada (ITL), (Gallardo, 2005) por ser más amplio e incluir términos como *phrasal verb* (3.1), *idioms* (3.2), dichos, refranes, fórmulas o rutinas (3.3).

En tercer lugar, una vez finalizada la clasificación y etiquetado de la muestras, se ha creado una matriz para cada pregunta (véase anexo 7) para proceder a la cuantificación de cada categoría pragmática

A continuación (tabla 27) se muestra la plantilla utilizada para registrar por categorías pragmáticas el número de respuestas incorrectas correspondientes a las preguntas 12,14, 15 y 17 (las que mayor número de errores acumularon).

³¹ Cuando el AHI es una transgresión de alguna de las máximas conversacionales se ha clasificado como implicatura anómala para no confundirlo con otro tipo de AHI (ej. de cortesía).

PREGUNTA	ACTOS DE HABLA			IMPLICATURAS			ITL			
	1.2	1.3	1.5	1.6	2.1	2.2	2.2.1	3.1	3.2	3.3
12										
14										
15										
17										
Subtotal										

Tabla 27. Plantilla utilizada para el registro de respuestas incorrectas correspondientes a los AH, implicaturas e ITL.

En cuarto lugar, se han hallado las distribuciones de las respuestas para las cuatro preguntas y se han determinado las categorías más frecuentes en cada una de ellas.

Por último se ha procedido a la descripción de cada una de las preguntas en la que se incluye el porcentaje de examinandos que la han errado, la frecuencia de categorías pragmáticas representadas y los principales motivos de error aducidos por los examinandos.

6. RESULTADOS

En relación con la utilización de la prueba estandarizado adaptativa de Oxford University Press (OOPT), diseñado para la evaluación de competencias en lengua inglesa, en este estudio se ha querido comprobar en primer lugar, la concordancia entre la prueba *online* (OOPT) y la prueba tradicional (OQPT) para comprobar la validez concurrente.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de errores del OOPT. Por otra parte, se han definido los resultados obtenidos en el OOPT, tanto globalmente como por bloques de preguntas y se ha cuantificado el peso relativo de cada bloque en la configuración de la puntuación final para averiguar cuál es el grado de contribución del bloque de pragmática en la misma.

En cuarto lugar, se ha emprendido el estudio las relaciones existentes entre las preguntas que evalúan la competencia pragmática y los factores identificados en las entrevistas como motivos de error, según la percepción de los examinandos.

En último lugar se ha abordado la clasificación de los ítems del bloque de pragmática en el OOPT para valorar su validez de constructo a través de un estudio en profundidad de las preguntas de pragmática.

A continuación se presentan, en primer lugar, los resultados obtenidos tras el análisis cuantitativo y en segundo lugar, los correspondientes al análisis cualitativo.

6.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este apartado se muestran el análisis de la validez concurrente a partir de los resultados obtenidos por los sujetos de la investigación tras la realización del OQPT y del OOPT (véase anexo 8).

6.1.1. Análisis de validez concurrente

Para comprobar la validez concurrente se midió la concordancia entre la prueba en papel Oxford Quick Placement Test (OQPT) y la prueba adaptativa en línea (OOPT) mediante un análisis de correlación. La determinación independiente del nivel de uno y otro examen realizados por el grupo A (N=40), que recibió formación durante el intervalo de tiempo entre una prueba y otra, se representa en el gráfico siguiente:

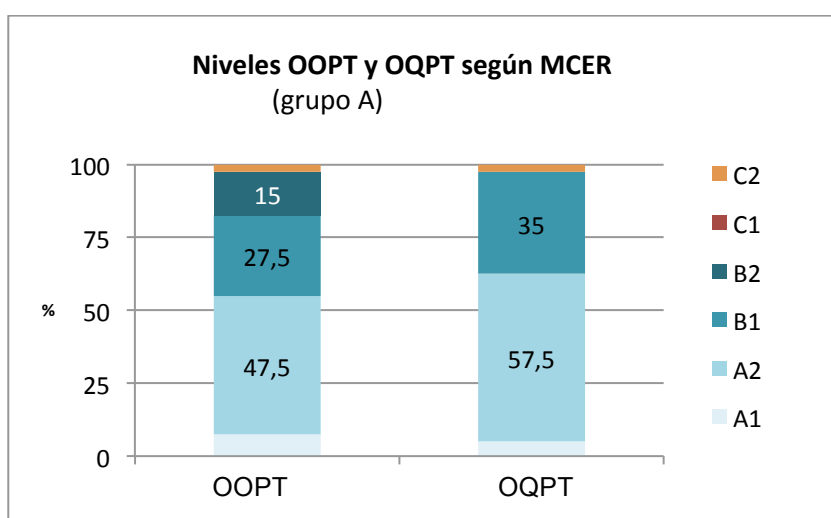


Figura 18. Porcentaje de niveles obtenidos en el OOPT y en el OQPT.

En la figura 18 se observa que un 47,5 % de alumnos ha obtenido un nivel A2 en el OOPT frente a un 57,5% en el OQPT. Un 27,5 % ha obtenido un nivel B1 en el OOPT frente al 35% que obtiene ese mismo nivel en el OQPT. Mientras la prueba OOPT asigna al 15% de alumnos el nivel B2, la prueba OQPT no lo asigna a ninguno. Una primera impresión general es que la prueba OQPT tiende a asignar una capacitación inferior a la de la prueba OOPT. No obstante, es necesario valorar de forma más precisa la concordancia entre las dos asignaciones, es decir, para cada sujeto qué determinó una prueba y qué determinó la otra (tabla 28).

Sumando las cifras señaladas en negrita de la diagonal principal se observa que sólo para el 42,5% de los alumnos hay acuerdo entre la asignación

conseguida con las dos evaluaciones. El porcentaje de acuerdo no es, en cualquier caso, un buen indicador de la concordancia, pues depende mucho de las distribuciones marginales (datos de la fila y columna Total).

		NIVELES OQPT									
		Total		A1		A2		B1		C2	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NIVELES OOPT	Total	40	100,0%	2	5,0%	23	57,5%	14	35,0%	1	2,5%
	A1	3	7,5%	0	,0%	3	7,5%	0	,0%	0	,0%
	A2	19	47,5%	0	,0%	13	32,5%	6	15,0%	0	,0%
	B1	11	27,5%	2	5,0%	6	15,0%	3	7,5%	0	,0%
	B2	6	15,0%	0	,0%	1	2,5%	5	12,5%	0	,0%
	C2	1	2,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	2,5%

Tabla 28. Concordancia entre OOPT y OQET (grupo A).

Hay que relativizar este porcentaje de acuerdo al que se hubiera obtenido si se hubieran clasificado los casos simplemente por azar.

El índice de Kappa se interpreta en este sentido: si se hubiese hecho una clasificación al azar, de todos los casos que se esperan no concordantes ¿cuántos hubieran sido finalmente concordantes? Si Kappa vale 1 (100%), quiere decir que todos los casos en los que la suerte no puede clasificar correctamente aparecen concordantes en nuestra tabla. Si Kappa vale 0, quiere decir que no se ha superado la clasificación por el azar. Si Kappa vale menos de 1, significa que se está, incluso, por debajo de lo que se obtendría con una clasificación aleatoria. Una clasificación categórica de utilidad práctica para interpretar los valores del índice de Kappa es la que se puede leer en la tabla 29:

Rango I_K	Concordancia
<0,20	Pobre
0,21-0,40	Débil
0,41-0,60	Moderada
0,61-0,80	Buena
0,81-1,00	Muy buena

Tabla 29. Clasificación según valores del índice de Kappa.

En los datos actuales es apropiado utilizar el índice de Kappa ponderado según Martínez *et al.* (2009); ya que la escala de clasificación es de tipo ordinal (no se penaliza igual que los dos prueba discrepen en un grado de diferencia que en dos grados, por ejemplo).

La tabla 30 presenta los valores del índice de Kappa ponderado:

Índice de Kappa			
	Valor	Lím. inf. IC	Lím. sup. IC
TOTAL	0,27	0,00	0,57

Tabla 30. Reproducibilidad inter-prueba: índice de Kappa ponderado de concordancia e intervalo de confianza al 95% para la muestra total.

El valor de I_K para la muestra total es 0,27, lo que se interpreta como una concordancia débil. Por tanto, las asignaciones de uno y otro prueba no son comparables. El límite superior del intervalo de confianza no supera el umbral 0,6, por lo que con un 95% de seguridad, la concordancia real entre los métodos no podría clasificarse ni siquiera como 'moderada'. Es decir, podemos concluir que no existe concordancia entre el nivel obtenido por una y otra prueba. Para comprender mejor el origen de esta falta de concordancia, se propone estimar la correlación entre las dos puntuaciones directamente obtenidas en la corrección de las pruebas. El coeficiente de Pearson se estimó en 0,699 ($p < 0,001$), lo que puede interpretarse como una correlación moderada-intensa.

El gráfico de dispersión (figura 19) permite visualizar el resultado analítico:

Cada punto en la figura 21 representa un alumno y su posición en el gráfico viene determinada por sus coordenadas, su nota en OQPT y su nota en OOPT. La recta continua representa el ajuste a los datos actuales, es decir, la relación presente en los datos. La línea discontinua representa la diagonal principal, la línea donde estarían todos los puntos (alumnos) en el caso de que su nota en uno y otro examen coincidieran exactamente. En efecto, se observa que en términos generales el aumento de la puntuación de una de las pruebas implica el aumento de la otra; pero el ajuste no es de una calidad extrema. Por ejemplo, los alumnos que obtienen una puntuación en torno a 26-27 en el OQPT, obtienen puntuaciones tan dispersas como 10 a 60 en el OOPT.

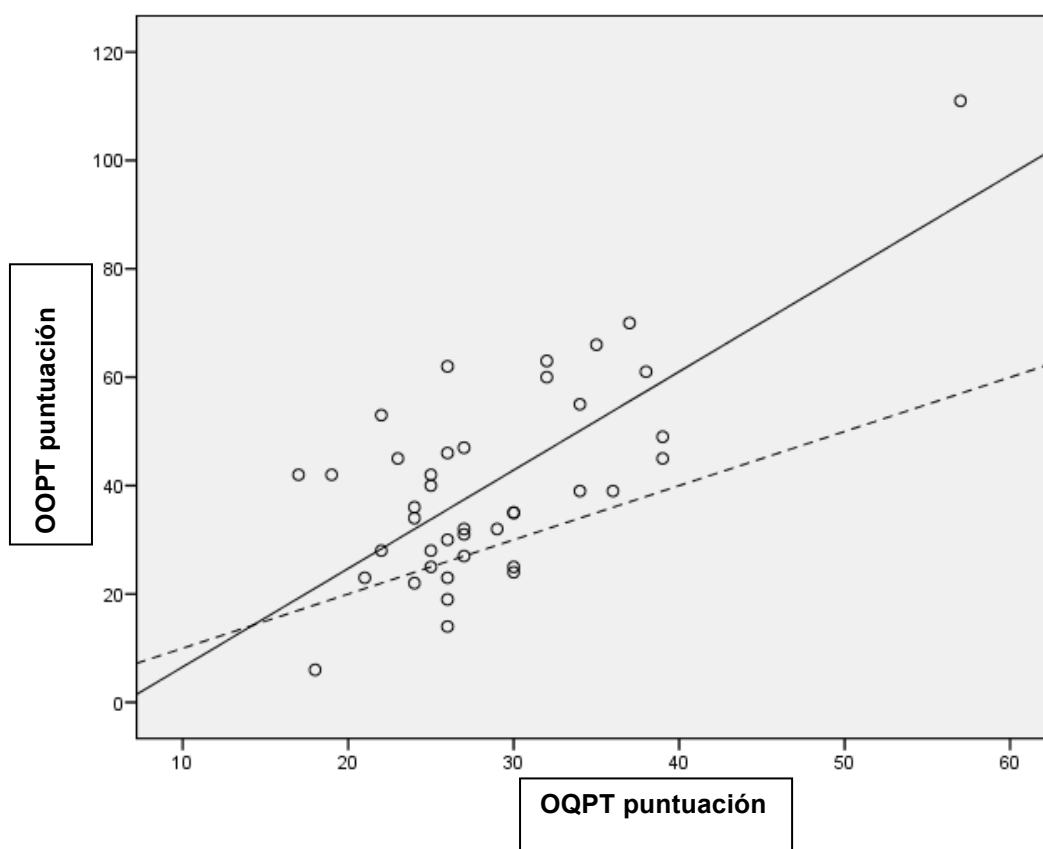


Figura 19. Dispersión de la puntuación.

Además, y muy importante, la recta del ajuste a los datos (la continua) se aleja de la diagonal principal (que representa la concordancia absoluta entre ambas calificaciones). Para una determinada nota en el OQPT, el OOPT tiende a dar una nota más elevada. O inversamente, para una cierta nota con el OOPT, el OQPT tiende a dar una nota más baja.

Se ha realizado una regresión exploratoria que ha estimado que la puntuación del OOPT = $-11,6 + 1,81 \text{ puntuación OQPT}$. Esta es la ecuación de la recta representada gráficamente mediante una línea continua. Expresa la relación entre una y otra nota. El R^2 del ajuste se cifra en 0,49, esto es, sólo la mitad de la variabilidad de la puntuación de una prueba podría explicarse a partir del conocimiento de la puntuación de la otra prueba.

La conclusión final sería que las dos pruebas no parecen estar evaluando de la misma manera las competencias en inglés. La correlación entre las puntuaciones es importante, pero no lo suficiente para garantizar una clasificación final concordante. Por otra parte, la concordancia entre los niveles obtenidos a través de ambas pruebas es débil desde el punto de vista estadístico. La correlación entre las puntuaciones es sólo moderada; pero no es aceptable para garantizar una buena predicción de la nota de un prueba a partir de la de otro prueba. En general, el OQPT tiende a infraestimar el nivel del alumno respecto a la prueba OOPT. Es decir, es más fácil obtener el B1 con el on-line. Se evidencia el efecto de la instrucción. Por este motivo, con el fin de evitar un posible sesgo ocasionado por el aprendizaje que pueden adquirir en la diferencia temporal entre las pruebas, se decidió repetir el mismo procedimiento con un segundo grupo de alumnos (grupo B). Para ello, cada alumno realizó las dos pruebas con tan solo unos días de diferencia.

Seguidamente estudiamos la concordancia entre la prueba OOPT y la prueba OQPT realizadas por el grupo B (N=43). El siguiente gráfico describe

los niveles obtenidos por los alumnos en las dos pruebas de forma independiente:

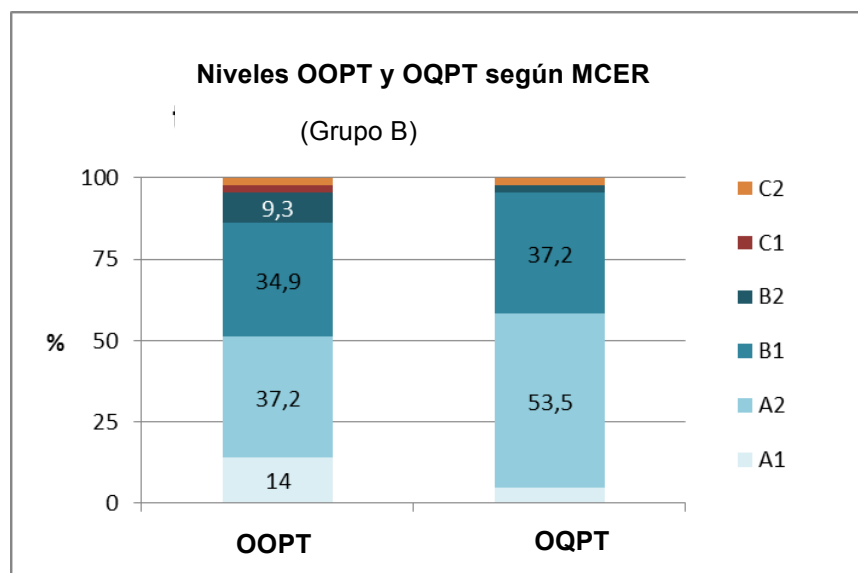


Figura 20. Porcentaje de niveles obtenidos en el OOPT y en el QQPT.

En la figura 20 se observa que un 37,2% de los alumnos obtiene un A2 en el OOPT, un 34,9% obtiene un B1 y un 9,3% obtiene un B2. Sin embargo, estas cifras varían en el QQPT. Por ejemplo, la cantidad de alumnos que consigue un nivel A2 en la prueba QQPT es de 53,5%, un 37,2% alcanza el nivel B1 y un 2,3% obtiene un B2.

Los datos muestran que hay una bolsa mayor de alumnos con calificación A1 en el OOPT que en el QQPT. Dado el intervalo corto de tiempo entre las dos pruebas, parece que el QQPT tiende a infraestimar el nivel. Asimismo, existe un 9,3% de alumnos con nivel B2 en el OOPT que no se detectan en el QQPT.

Para hacer una comparación más precisa de las calificaciones se ha realizado un análisis de concordancia cuyos resultados se presentan en la tabla 31 en la que se puede valorar de forma más precisa la concordancia entre las dos asignaciones (es decir, dentro de cada sujeto qué determinó una prueba y qué determinó la otra):

De 43 sujetos que forman parte del análisis actual, el 2,3% ha sido clasificado como A1 en las dos pruebas, el 25,6% han sido clasificados como A2 mediante las dos pruebas, como B1, el 18,6%, y como C2 el 2,3%. Son un total de 21 examinandos, por tanto, el porcentaje de acuerdo conseguido entre las dos evaluaciones es del 48,8%.

		NIVELES OQPT											
		Total		A1		A2		B1		B2		C2	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
NIVELES	Total	43	100,0%	2	4,7%	23	53,5%	16	37,2%	1	2,3%	1	2,3%
OOPT	A1	6	14,0%	1	2,3%	5	11,6%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	A2	16	37,2%	0	,0%	11	25,6%	5	11,6%	0	,0%	0	,0%
	B1	15	34,9%	1	2,3%	6	14,0%	8	18,6%	0	,0%	0	,0%
	B2	4	9,3%	0	,0%	1	2,3%	3	7,0%	0	,0%	0	,0%
	C1	1	2,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	2,3%	0	,0%
	C2	1	2,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	2,3%

Tabla 31. Concordancia entre OOPT y OQPT (grupo B).

Cabe subrayar que se cuentan 12 casos donde la calificación del OOPT es superior a la del OQPT; destacando esos 6 donde en OQPT obtuvieron un A2 y en el OOPT un B1. Sin embargo, se contabilizan 10 casos donde la calificación OQPT es superior a la OOPT. Concretamente se tienen 5 alumnos con A2 en OQPT y A1 en OOPT y otros 5 con B1 en OQPT y A2 en OOPT. Del mismo modo que en el análisis anterior, se debe advertir que el porcentaje de acuerdo no es el mejor indicador de la concordancia, ya que depende mucho de las distribuciones marginales, por este motivo hay que relativizarlo y hallar el índice de Kappa.

La tabla 32 presenta los valores del índice de Kappa ponderado:

Índice de Kappa			
	Valor	Lím. inf. IC	Lím. sup. IC
TOTAL	0,42	0,20	0,65

Tabla 32. Reproducibilidad inter-prueba: Índice de Kappa ponderado de concordancia e intervalo de confianza al 95% para la muestra total.

En el apartado anterior el análisis realizado con el grupo A, asumiendo la separación temporal entre la realización de las dos pruebas, el índice de Kappa hallado fue el 0,27, lo que significa una concordancia de nivel débil, mientras que el valor de I_K para la muestra actual (grupo B) es 0,42, lo que se interpreta como una concordancia moderada. Por tanto, las asignaciones de una y otra prueba son moderadamente comparables. La falta de acuerdo no se debe a que una prueba sobrevalore frente a la otra, sino a un desajuste entre las notas de una y otra prueba, unas veces por encima, otras por debajo.

6.1.2. Análisis descriptivo de errores

Para comprobar la calidad de los ítems del OOPT se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los errores cometidos por los examinandos en cada una de las preguntas de la prueba (véase anexo 5). Seguidamente, se han descrito los resultados obtenidos en la misma, tanto globalmente como por bloques de preguntas. Por último, se ha cuantificado el peso relativo de cada bloque en la configuración de la puntuación final para averiguar el grado de contribución del bloque de pragmática en el OOPT.

Las 44 preguntas de la prueba se agrupan en cuatro grandes bloques: el primer bloque comprende los ítems que evalúan la forma gramatical con preguntas de elección múltiple; el segundo bloque lo integran los ítems de pragmática también de elección múltiple; el tercer bloque está compuesto por ítems de rellenar huecos que evalúan los conocimientos de forma y significado, y el cuarto bloque incluye ítems de comprensión oral. A

continuación se exponen los resultados obtenidos en el primer bloque de preguntas sobre gramática.

	Acierto		Error	
	N	%	N	%
P1	30	88,2%	4	11,8%
P2	27	79,4%	7	20,6%
P3	21	61,8%	13	38,2%
P4	21	61,8%	13	38,2%
P5	21	61,8%	13	38,2%
P6	17	50,0%	17	50,0%
P7	20	58,8%	14	41,2%
P8	17	50,0%	17	50,0%
P9	21	61,8%	13	38,2%
P10	22	64,7%	12	35,3%

Tabla 33. Bloque de gramática. Porcentaje de aciertos y errores.

En la tabla 33 se muestra el porcentaje de aciertos y errores con base N- 34 sujetos. En la tabla 33 leemos que P6 es una pregunta con niveles de respuestas correctas bajos. Por otra parte, destaca P7, con un 58,8% de respuestas correctas.

La pregunta P2 la contestan correctamente el 79,4% de individuos mientras que la P1 presenta un porcentaje de éxito en torno al 88,2%.

En la figura 21 se observa que las preguntas P3, P4, P5, P7, P9 y P10 presentan porcentajes de acierto entre el 58,8% y el 64,7% mientras que en preguntas como la P6 y P8, el porcentaje de alumnos que acierta es reducido, solo el 50%.

En cuanto al bloque de pragmática, la tabla 34 presenta la descriptiva básica correspondiente a la corrección de las respuestas a los diez ítems numerados del 11 al 22 en el OOPT.

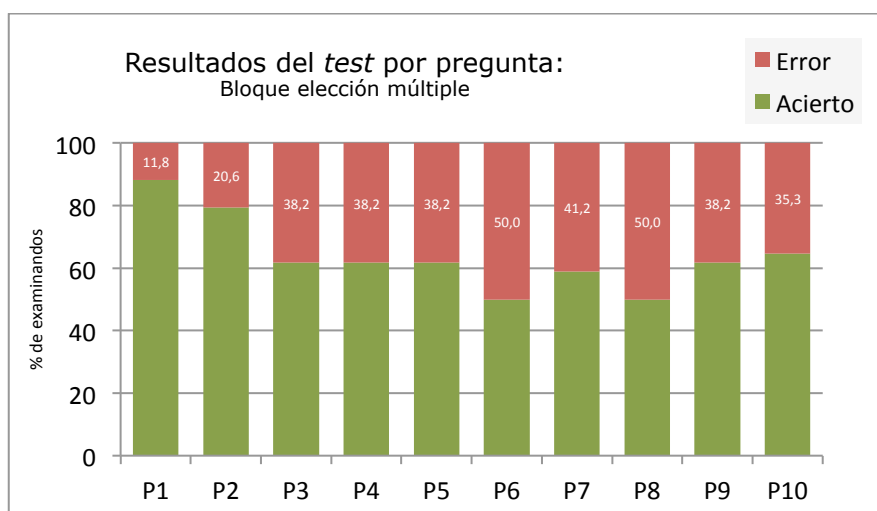


Figura 21. Bloque de pragmática. Porcentaje de aciertos y errores.

El porcentaje de aciertos y errores en las preguntas del bloque de pragmática es de base N=34 sujetos. La tabla 36 y la figura 24 muestran los resultados obtenidos en las preguntas, de la 11 a la 22, que conforman el bloque de pragmática.

	Acuerdo		Error	
	N	%	N	%
P11	18	52,9%	16	47,1%
P12	18	52,9%	16	47,1%
P13	21	61,8%	13	38,2%
P14	17	50,0%	17	50,0%
P15	18	52,9%	16	47,1%
P16	20	58,8%	14	41,2%
P17	16	47,1%	18	52,9%
P18	20	58,8%	14	41,2%
P19	21	61,8%	13	38,2%
P20	17	50,0%	17	50,0%
P21	14	41,2%	20	58,8%
P22	21	61,8%	13	38,2%

Tabla 34. Bloque de pragmática. Porcentaje de aciertos y errores.

Los porcentajes de respuestas correctas en las diferentes preguntas del bloque oscilan entre el 41,2% y el 58,8% es decir, fluctúan en un rango relativamente pequeño. Las preguntas con menor porcentaje de acierto son

la P14 y P20 con un 50% y la P17 y P21 con un 47,1% y un 41,2% respectivamente.

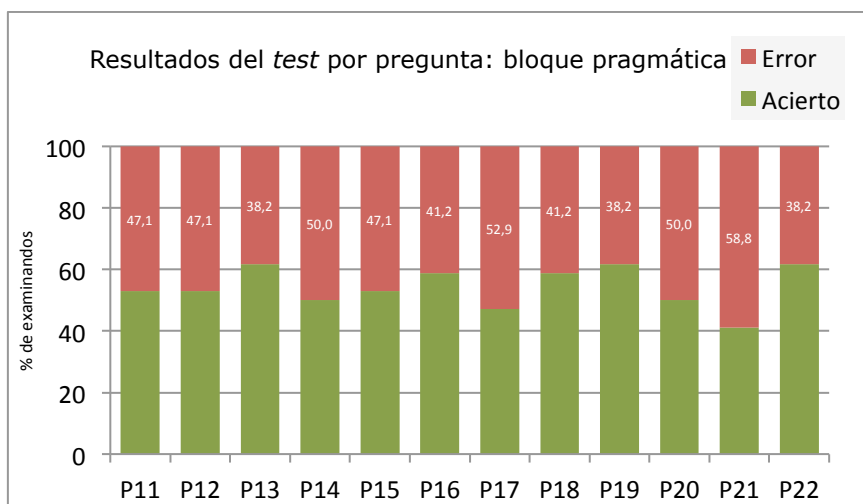


Figura 22. Bloque de pragmática. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.

En resumen, el valor predictivo de las cuestiones de este bloque es variable, dependiendo de la pregunta específica que se analice.

Con respecto al bloque de preguntas de cumplimentación que evalúa el conocimiento de forma y significado, se han obtenido los resultados expuestos en la tabla 35 y en la figura 23.

	Acierto		Error	
	N	%	N	%
P23	21	61,8%	13	38,2%
P24	15	44,1%	19	55,9%
P25	16	47,1%	18	52,9%
P26	17	50,0%	17	50,0%
P27	21	61,8%	13	38,2%

Tabla 35. Bloque de preguntas de cumplimentación. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas.

Este bloque (tabla 35) contiene cinco la P23, P24, P25, P26, y la P27. El porcentaje de respuestas correctas e incorrectas, se han sacado partiendo de una base N=34 sujetos.

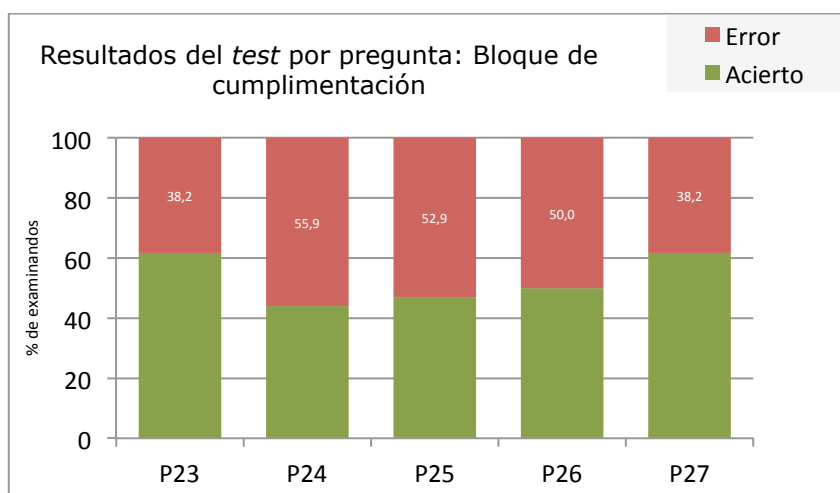


Figura 23. Bloque de preguntas de cumplimentación. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.

Los porcentajes de preguntas correctas en este bloque oscila entre el 44,1% y el 61,8%. La pregunta con menor porcentaje de respuestas correctas es la P24 mientras que P23 y P27 son las que han sido erradas en menor porcentaje (fig.25).

El último bloque analizado ha sido el de comprensión oral. A continuación (tabla 36) se muestran los resultados obtenidos en las preguntas, de la 28 a la 44, que conforman este bloque.

	Acierto		Error	
	N	%	N	%
P28	18	52,9%	16	47,1%
P29	13	38,2%	21	61,8%
P30	12	35,3%	22	64,7%
P31	15	44,1%	19	55,9%
P32	11	32,4%	23	67,6%
P33	17	50,0%	17	50,0%
P34	18	52,9%	16	47,1%
P35	20	58,8%	14	41,2%
P36	16	47,1%	18	52,9%
P37	16	47,1%	18	52,9%
P38	13	38,2%	21	61,8%
P39	19	55,9%	15	44,1%
P40	19	55,9%	15	44,1%
P41	21	61,8%	13	38,2%
P42	26	76,5%	8	23,5%
P43	32	94,1%	2	5,9%
P44	33	97,1%	1	2,9%

Tabla 36. Bloque de comprensión oral. Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas.

Los porcentajes de respuesta correctas e incorrectas por preguntas del bloque de comprensión oral se reflejan gráficamente en la en la figura 24.

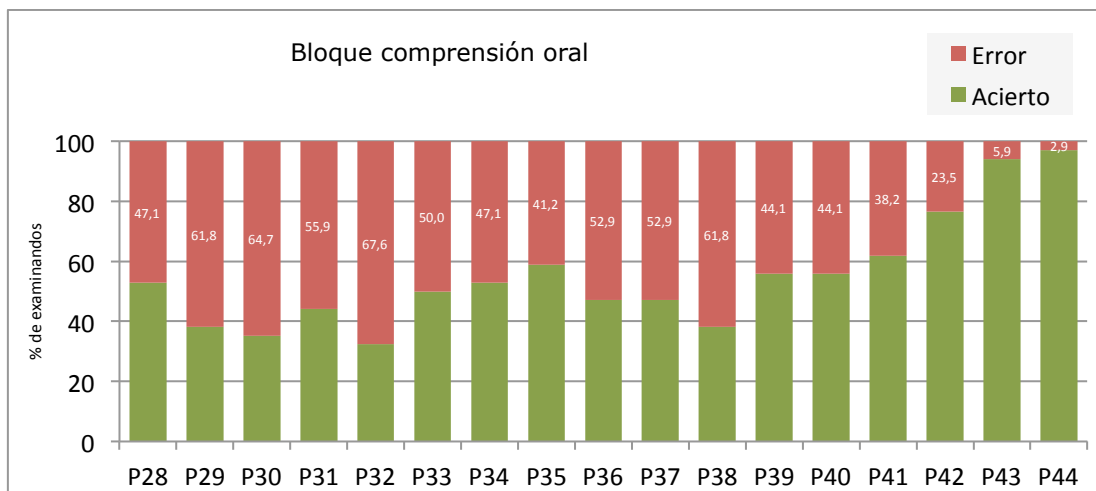


Figura 24. Bloque de comprensión oral. Porcentajes de respuestas correctas e incorrectas.

Dentro de este bloque, destacan específicamente P29, P30, 32 y P38 con porcentajes de respuestas correctas inferiores al 40% y, muy notablemente P32, con sólo un 32,4% de alumnos que responden correctamente. Las preguntas P43 y P44 son respondidas correctamente por la práctica totalidad de los alumnos. Podemos concluir por tanto, que la parte de comprensión oral consta de un número de ítems elevado, además de ciertamente heterogéneo en cuanto a porcentaje de respuestas correctas e incorrectas.

	N	Desviación			Máximo	Mediana	Suma
		Media	típica	Mínimo			
GRAMÁTICA (10 p)	34	3,6	1,2	1,0	6,0	4,0	123
PRAGMÁTICA (12 p)	34	5,5	2,0	1,0	9,0	6,0	187
CUPLIMENTACIÓN (5 p)	34	2,4	1,5	,0	5,0	3,0	80
COMPRESIÓN ORAL (17 p)	34	7,6	2,0	4,0	12,0	8,0	259
TOTAL (44 p)	34	19,1	3,5	12,0	27,0	19,0	649

Tabla 37. Distribución de errores por bloque y total.

En resumen, los resultados obtenidos en el análisis de los cuatro bloques de preguntas que componen el OOPT, se pueden apreciar en la tabla 37 que informa del parámetro nº de errores en las cuatro partes de la prueba OOPT.

En el bloque de gramática, compuesto de 10 preguntas, se han cometido, como puede leerse, en promedio $3,6 \pm 1,2$ errores. El alumno que menos errores cometió lo hizo sólo en una pregunta; el que más, erró en 6. El 50% de los 34 alumnos ha errado en 4 preguntas a lo sumo. El total de errores acumulado para los 34 alumnos en la serie de 10 preguntas ha sido de 123.

Por otra parte, en el bloque de pragmática formado por 12 preguntas, el promedio de errores es de $5,5 \pm 2,0$. El estudiante que menos erró lo hizo en una pregunta y el que más, lo hizo en 9. La figura 25 permite visualizar la distribución del número de errores a través de un diagrama de cajas. La caja concentra al 50% de los casos, siendo la mediana la línea horizontal que la divide. Los bordes superior e inferior de la caja se corresponden con el 1^{er} y 3^{er} cuartil, por debajo de los cuales está el 25% y 75% respectivamente de la muestra.

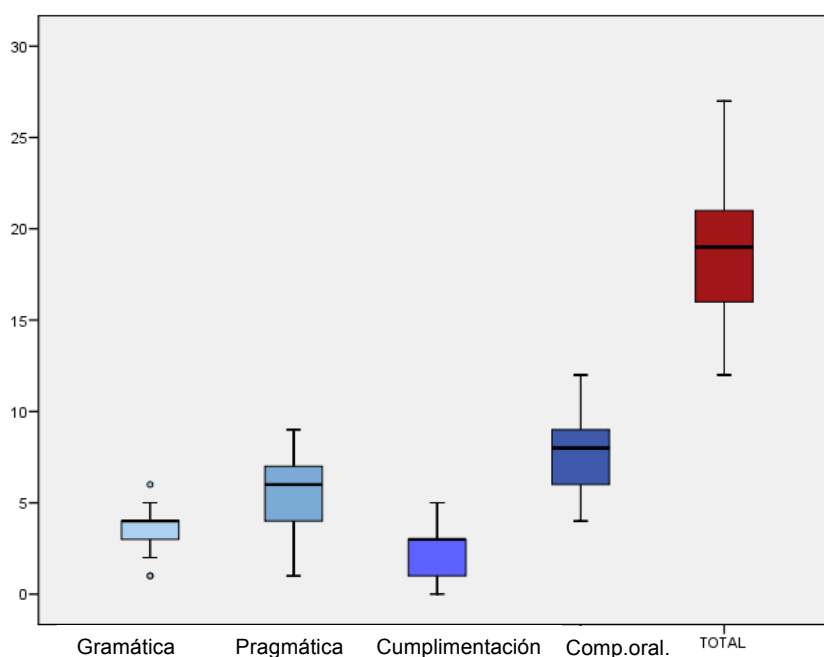


Figura 25. Distribución del número de errores por bloque.

Los “bigotes” se extienden hasta los valores en un rango aceptable, por encima de los cuales están los atípicos (circulados) y los extremos (estrellados). Así por ejemplo, para el total (de 44 preguntas) se observa que el 50% de los alumnos han cometido 19 errores a lo sumo. Un 25% ha cometido un máximo de 16 errores y otro 25% más de 21 errores.

En el bloque de gramática, por otra parte, se detectan dos casos atípicos: Un sujeto ha errado sólo una vez y otro sujeto lo ha hecho 6 veces. Son cifras de errores que exceden de lo considerado ‘normal’ (el grueso de los examinados lo hace entre 2 y 5).

El número de errores es el indicador más intuitivo para describir el resultado de la corrección. Sin embargo, como cada bloque consta de un número distinto de preguntas, esta variable puede no ser idónea para comparar. Por este motivo se ha optado por calcular la proporción o porcentaje de errores sobre el total de preguntas de cada bloque (tabla.38):

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Mediana
GRAMÁTICA (10 p)	34	36,2	11,6	10,0	60,0	40,0
PRAGMÁTICA (12 p)	34	45,8	16,6	8,3	75,0	50,0
CUMPLIMENTACIÓN (5 p)	34	47,1	29,1	,0	100,0	60,0
COMPRENSIÓN ORAL (17 p)	34	44,8	11,5	23,5	70,6	47,1
TOTAL (44 p)	34	43,4	8,0	27,3	61,4	43,2

Tabla 38. Porcentaje de respuestas erradas y correctas por sección y total.

En el bloque de gramática (tabla 38) se aprecia, por ejemplo, que cada alumno falla, en promedio, el 36,2% de las preguntas (d.e. $\pm 11,6$). El que menos yerra, lo hace en el 10% de las cuestiones y el que más, en el 60%. La mitad de los alumnos fallan menos del 40% de las preguntas.

Para una mejor comprensión de la distribución muestral del parámetro “porcentaje de errores”, en la figura 26 se observa que en el bloque de

cumplimentación, el recorrido del porcentaje es mayor (del 0% al 100%). En realidad sólo hay 6 posibles valores: 0% cuando el sujeto falla las 5 cuestiones, 20% si falla 1, 40% si falla 2, 60% si falla 3, 80% si falla 4 y 100% si falla las 5 cuestiones. Según el gráfico, en la muestra estamos encontrando todas las posibilidades. Este bloque se corresponde con la mediana más elevada (60,0%). Es decir, la mitad de losexaminandos yerra al menos un 60% de las preguntas El bloque de pragmática se corresponde con la 2ª mediana más elevada: El 50% de los examinandos yerra, al menos, el 50% de las preguntas. Obsérvese que la dispersión es bastante amplia. Podría interpretarse que para este concepto se tiene una extrema variedad de niveles de conocimiento. Hay estudiantes que tiene una gran aptitud para las mismas, frente a otros con un nivel muy bajo.

Para la comprensión oral, la mediana es similar (47,1); pero sin embargo el rango de valores es más estrecho. No se encuentra un nivel tan heterogéneo en la capacidad de respuesta.

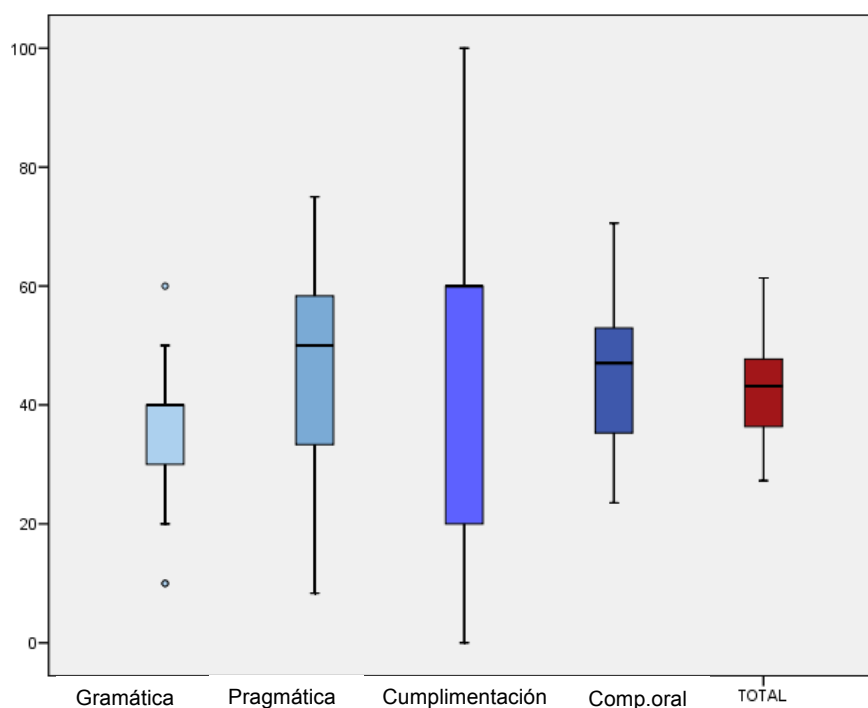


Figura 26. Distribución muestral del parámetro 'porcentaje de errores'.

Por último, las preguntas de gramática se revelan como las más fáciles de contestar ya que sólo un 50% de sujetos yerra más del 40% (la mediana) de las preguntas del bloque. Es notable que el rango de valores 'normales' es el más estrecho de todos los bloques. Los participantes presentan un nivel más comparable en cuanto a los resultados obtenidos. Ahora bien, hay una característica peculiar, es el único bloque donde están identificándose casos atípicos, uno por encima y otro por debajo. En este apartado se ha descrito con detalle, el número de errores contabilizado en cada bloque de preguntas, lo que ha permitido estudiar la dificultad de cada uno de ellos y compararlos entre sí.

En el siguiente apartado se realiza un análisis de la relación existente entre la nota final y los resultados de cada uno de los bloques. Para ello se ha realizado un análisis de regresión de la puntuación cuya descriptiva básica puede leerse en la tabla 39.

N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Mediana
34	29,6	13,2	11,0	66,0	28,0

Tabla 39. Valor promedio de la puntuación.

El valor promedio (\pm d.e.) en la muestra es de $29,6 \pm 13,2$, con un rango entre los 11 y 66 puntos.

El siguiente gráfico (fig. 27) permite hablar de una distribución de la puntuación bastante simétrica, con la única excepción de tres sujetos que obtienen una nota atípicamente elevada, en comparación con el centro de masas de la muestra.

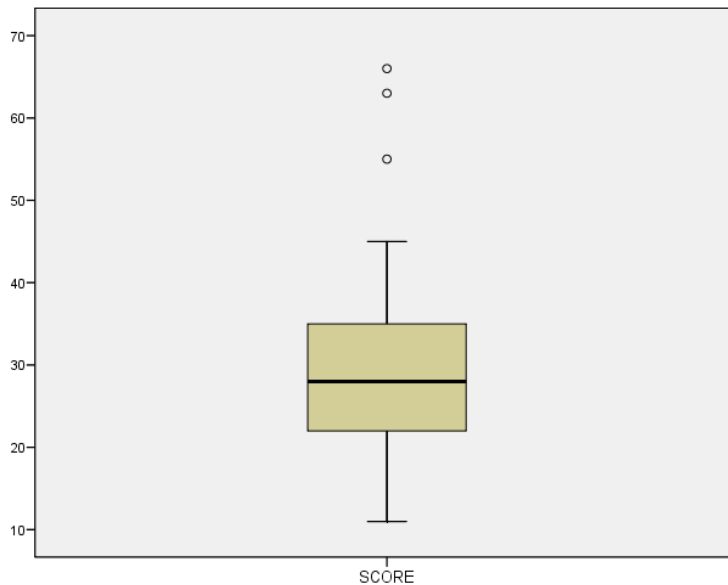


Figura 27. Distribución de la puntuación.

Se propone la realización de un análisis de regresión lineal múltiple para determinar las relaciones existentes entre la puntuación y las cantidades de errores registradas en cada bloque. Básicamente se trata de discernir cómo se configura la nota final a partir de las parciales. Para controlar el efecto del diferente número de preguntas en cada bloque se optó por utilizar los porcentajes de error (más que el número absoluto) como predictores.

En primer lugar, la tabla 40 muestra la matriz de correlaciones entre el conjunto completo de variables, la puntuación y los predictores. El coeficiente Rho de Spearman se ha estimado una vez comprobado previamente que los factores independientes no se ajustan a la normalidad (p-valores 0,001, 0,007, 0,019 y 0,113 para los bloques en el orden habitual, mediante prueba de Kolmogorov, según Martínez *et al.*, (2009)).

CORRELACIONES		PUNTUACIÓN	GRAMÁTICA	PRAGMÁTICA	CUMPLIMEN- TACIÓN	COMP. ORAL
Rho de Spearman	puntuación	1,000	-,471(**)	-,299	,012	-,516(**)
	Coef. de correlación Sig. (bilateral)	.	,005	,086	,945	,002
	N	34	34	34	34	34
GRAMÁTICA	Coef. de correlación	-,471(**)	1,000	-,340(*)	-,029	,040
	Sig. (bilateral)	,005	.	,049	,870	,822
	N	34	34	34	34	34
PRAGMÁTICA	Coef. de correlación	-,299	-,340(*)	1,000	-,011	,269
	Sig. (bilateral)	,086	,049	.	,952	,125
	N	34	34	34	34	34
CUMPLIMEN- TACIÓN	Coef. de correlación	,012	-,029	-,011	1,000	-,025
	Sig. (bilateral)	,945	,870	,952	.	,888
	N	34	34	34	34	34
COMPRENSIÓN ORAL	Coef. de correlación	-,516(**)	,040	,269	-,025	1,000
	Sig. (bilateral)	,002	,822	,125	,888	.
	N	34	34	34	34	34

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 40. Matriz de correlaciones.

En la tabla 40 se observa que la correlación entre la puntuación y los indicadores de bloque es estadísticamente significativa para el bloque de gramática y el de comprensión oral, mostrándose una fuerte tendencia también para el bloque de pragmática. Es decir, el porcentaje de errores registrado en el bloque de gramática guarda relación moderada con la nota final del alumno. La misma conclusión puede extenderse al bloque de comprensión oral y, con menor intensidad, moderada-débil, al de pragmática.

Sin embargo, no se advierte ningún tipo de asociación con el resultado del bloque de cumplimentación. Hay que resaltar que los coeficientes son negativos, la relación es inversa porque los indicadores de bloque son 'porcentajes de error', esto es, a más errores es natural obtener una puntuación final más baja.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
	B	Error típ.	Beta	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
1 (Constante)	61,705	7,315		8,435	,000	46,804	76,606
COMPRESIÓN ORAL	-,717	,158	-,625	-4,528	,000	-1,039	-,394
2 (Constante)	79,443	6,581		12,071	,000	66,021	92,865
COMPRESIÓN ORAL	-,627	,121	-,547	-5,179	,000	-,874	-,380
GRAMÁTICA	-,601	,121	-,527	-4,986	,000	-,847	-,355

Tabla 41. Coeficientes del modelo de regresión.

Por otra parte, los indicadores porcentuales de error por bloque no se muestran muy correlacionados entre sí. La única excepción, al límite de lo estadísticamente significativo, la constituyen el par *pragmática-gramática* ($\rho=-0,34$, $p=0,049$). Es decir, los sujetos con más errores en uno de estos bloques, tienden a obtener mejores resultados en el otro.

Esta interpretación no es contradictoria. Los resultados de un bloque y de otro bloque pueden influir directamente sobre la puntuación pero entre ellos estar inversamente relacionados. Es decir, ser bueno en pragmática incrementará la la puntuación final; serlo en gramática, también; pero no se tiende a ser bueno en ambos bloques simultáneamente.

Sabemos la correlación independiente, una a una, que existe entre el porcentaje de error de cada uno de los bloques y la nota. Pero si las consideramos conjuntamente, será posible cuantificar la verdadera correlación, ya que ésta se ajusta o corrige por la presencia simultánea de las demás. Es decir, como en realidad todo puede estar correlacionado con todo, las correlaciones no pueden medirse aisladamente, pues hay efectos indirectos no controlados. Por consiguiente, han de ser evaluadas conjuntamente.

El resultado del modelo de regresión se presenta en la tabla 41. Ésta contiene las estimaciones de los llamados 'coeficientes' del modelo que representan el impacto sobre la puntuación final de cambios en los

resultados de los bloques de preguntas. Por último, el intervalo de confianza es una especie de ‘pinza’ para el coeficiente estimado.

El modelo (tabla 41) ha incluido el resultado de comprensión oral y de gramática como los únicos apartados que contribuyen significativamente a la configuración de la nota final. Es decir, saber el porcentaje de errores en estos dos bloques de preguntas contiene la información suficiente para predecir la puntuación con la máxima calidad posible.

En un primer paso, se ha introducido el porcentaje de errores en el bloque comprensión oral como el aspecto más decisivo, aunque en el modelo final comparte un nivel de importancia totalmente similar al de gramática. Obsérvese cómo un incremento de un punto porcentual en el nivel de errores del bloque “comprensión oral” (es decir pasar de fallar un $x\%$ de las 17 preguntas a un $(x+1)\%$) supone que la puntuación final se está reduciendo en $-0,627$ puntos. Esta reducción puede acotarse con una confianza del 95% entre $-0,874$ y $-0,380$. (tabla 41).

Para el factor “gramática”, el impacto de aumentar un punto porcentual los errores sobre la puntuación final es de $-0,601$.

Por la tabla de correlaciones antes presentada, sabemos que la sección de pragmática también exhibe una fuerte asociación con la puntuación. Del modelo actual no debe concluirse que su influencia real sea menor, simplemente que en presencia de los niveles de error cometidos en comprensión oral y gramática, atender al resultado de las preguntas de pragmática no aportaría nada nuevo (no se mejora la explicabilidad de la puntuación).

Los datos en la tabla 42 muestran cómo, en realidad, el bloque de pragmática ha quedado excluido del modelo por un muy escaso margen ($p=0,075$).

Variables excluidas

		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial
1	GRAMÁTICA	-,527(1)	-4,986	,000	-,667
	PRAGMÁTICA	,014(1)	,094	,926	,017
	CUMPLIMENTACIÓN	-,018(1)	-,127	,900	-,023
2	PRAGMÁTICA	-,207(2)	-1,841	,075	-,319
	CUMPLIMENTACIÓN	-,039(2)	-,365	,717	-,067

1,00 Variables predictoras en el modelo: (Constante), COMPRENSIÓN ORAL
2,00 Variables predictoras en el modelo: (Constante), COMPRENSIÓN ORAL, GRAMÁTICA

Tabla 42. Secciones de la prueba que quedan excluidas según el modelo sea 1 o 2.

La interpretación es que las preguntas de pragmática tienen una cierta relación con la nota final del alumno; pero no mejoran la predicción que por sí solas aportan la parte de gramática y la de comprensión oral.

Además, dado que la parte de pragmática y de gramática exhiben una correlación inversa, al saber el resultado de un alumno en gramática ya se está incorporando implícitamente lo que aporta saber su nota en la parte de pragmática y por eso no es necesario saberlo. Es decir, si un alumno es bueno en gramática, sabemos aproximadamente que no es tan bueno en pragmática y, por tanto, no hace falta incorporar expresamente la nota de pragmática en el modelo para pronosticar mejor la nota final.

El R^2 o coeficiente de determinación conseguido con el modelo obtenido toma el valor 0,662. Esto es, hasta un 66% de toda la variabilidad de la puntuación puede explicarse a partir del porcentaje de error cometidos en los bloques de comprensión oral y de gramática. Unos alumnos tienen puntuación alta, otros, baja. Es decir, la puntuación se nos presenta en los datos con una dispersión o variabilidad que puede ser explicada por distintos factores. Entre los que aquí estudiamos, los resultados de los diferentes bloques que sirven para predecir la puntuación o asumir parte de la responsabilidad de esa puntuación final. Los resultados de un modelo de introducción forzosa de todos los factores se exponen en la tabla 43.

Coeficientes

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
	B	Error típ.	Beta	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
(Constante)	87,354	7,883		11,081	,000	71,231	103,477
GRAMÁTICA	-,685	,126	-,600	-5,425	,000	-,943	-,427
PRAGMÁTICA	-,165	,091	-,207	-1,818	,079	-,351	,021
CUMPLIMENTACIÓN	-,018	,046	-,040	-,392	,698	-,113	,077
COMPRENSIÓN ORAL	-,548	,126	-,478	-4,342	,000	-,807	-,290

Tabla 43. Coeficientes de las cuatro secciones.

La situación es totalmente estable. El R^2 de este modelo es 0,698, es decir, con dos factores más apenas incrementamos la explicabilidad de la puntuación final, por lo que es preferible la solución anterior, más simplificada.

6.1.3. Análisis de los motivos de error en las preguntas de pragmática

Durante la realización de las revisiones individuales se recogió información en el diario del profesor acerca de los motivos de error aducidos por los examinandos (tanto del grupo A como del B). Tras analizar estos motivos se constató que la mayoría de las razones que los alumnos argumentaron para justificar sus fallos eran las siguientes:

1. Lapsus, bloqueo, nervios o prisa.
2. No entendieron nada de la pregunta.
3. Hubo una o dos palabras que no entendieron.
4. Hubo tres o más palabras que no entendieron.
5. La pregunta les resultó ambigua, interpretaron mal a pesar de entender todas las palabras.
6. Otros.

Esta información sirvió de base para el diseño del cuestionario de valoración retrospectivo.

A continuación se presentan los resultados del análisis de las razones expuestas en el cuestionario realizado por los alumnos que asistieron las revisiones de exámenes tras finalizar la prueba OOPT. A través del cuestionario se intenta dar respuesta a la pregunta de investigación que inquiere a qué se deben los errores cometidos por los alumnos de Magisterio en las preguntas de pragmática del OOPT según su propia percepción. Para describir las relaciones existentes entre las preguntas que evalúan la competencia pragmática (de la nº 11 a la nº 20) y los motivos por los que los examinandos las yerran, se ha desagregado para cada pregunta el porcentaje de error manteniendo la base de 44 examinandos (figuras 28-37).

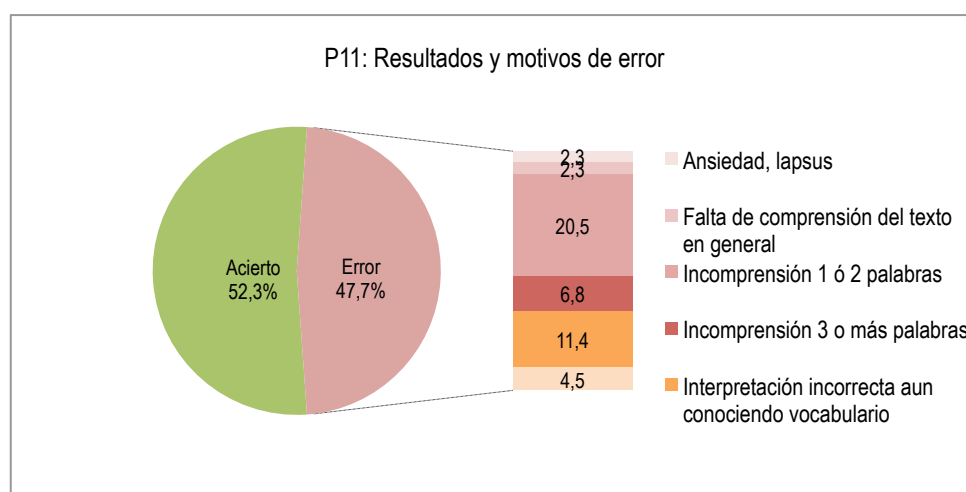


Figura 28. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 11.

El 47,7 % de los alumnos erraron la pregunta 11, siendo la incomprensión de una o dos palabras el motivo principal.

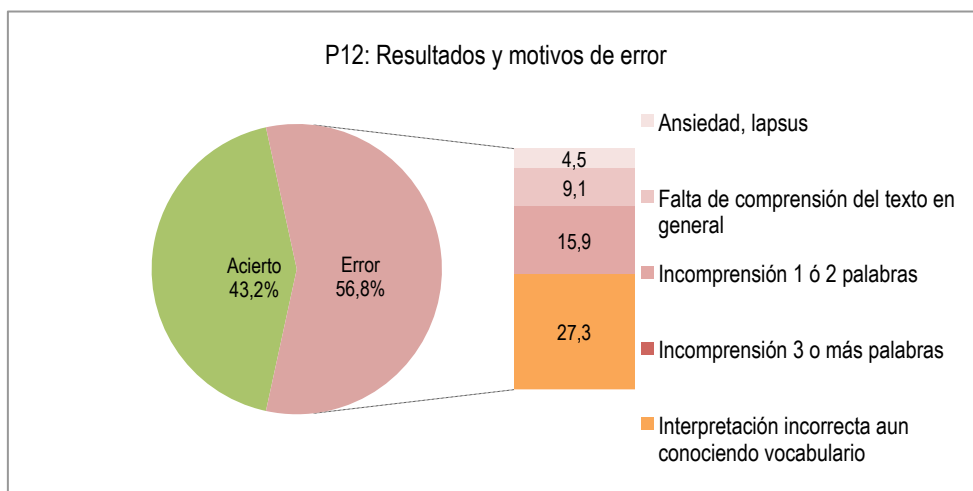


Figura 29. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 12.

El 56 % de los alumnos erraron la pregunta 12, siendo el principal motivo de error la interpretación incorrecta del diálogo aun conociendo el vocabulario.

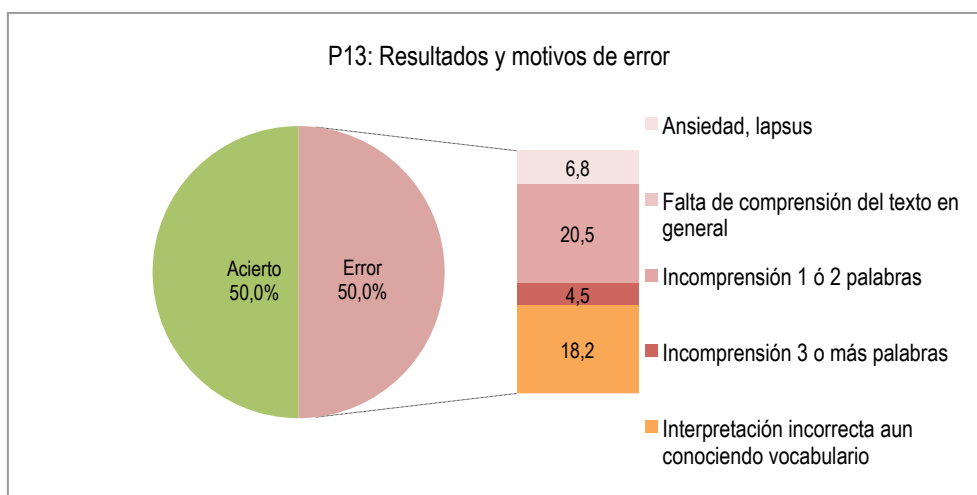


Figura 30. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 13.

El 50% de los examinandos erraron la pregunta 13, siendo el principal motivo de error la incomprensión de una o dos palabras.

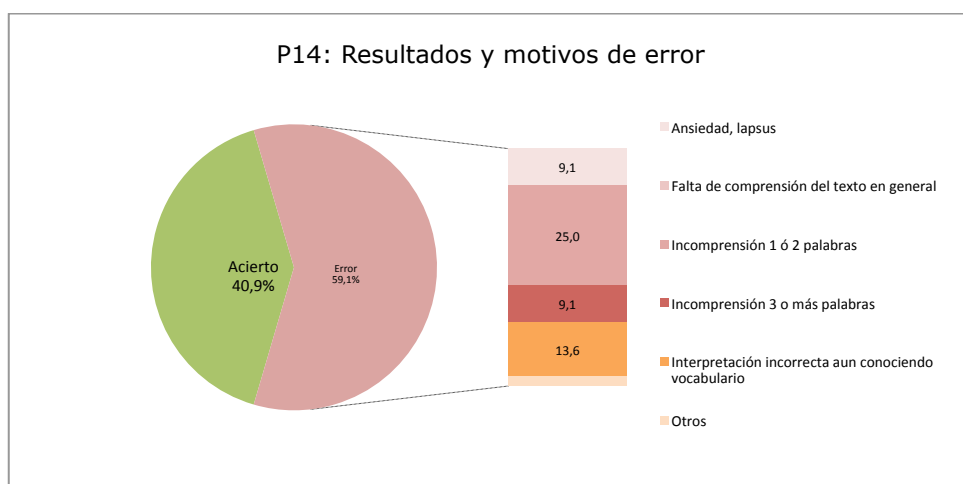


Figura 31. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 14.

El 59,1 % de los examinandos erraron la pregunta 14, siendo la incomprensión de una o dos palabras la razón alegada.

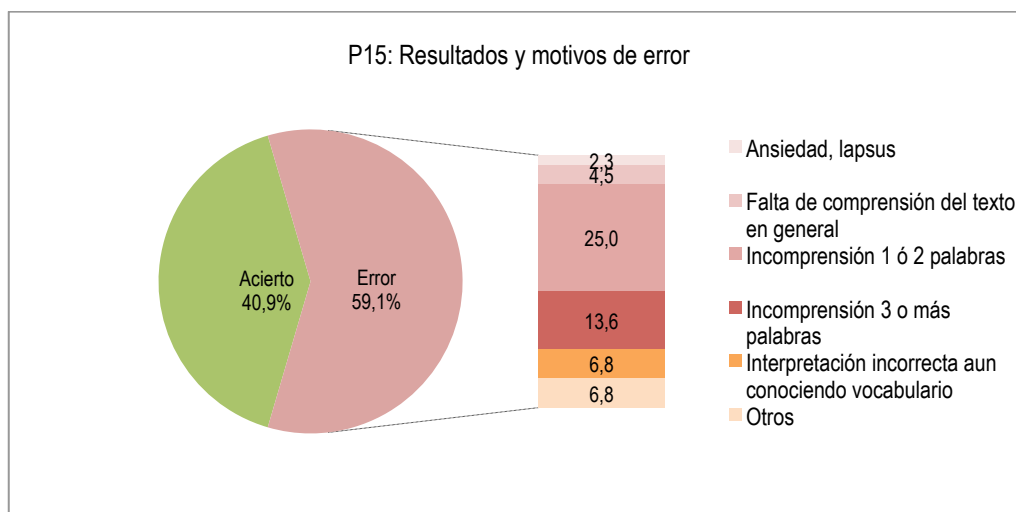


Figura 32. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 15.

También el 59,1 % de los examinandos erraron la pregunta 15 siendo igualmente la incomprensión de una o dos palabras la razón alegada.

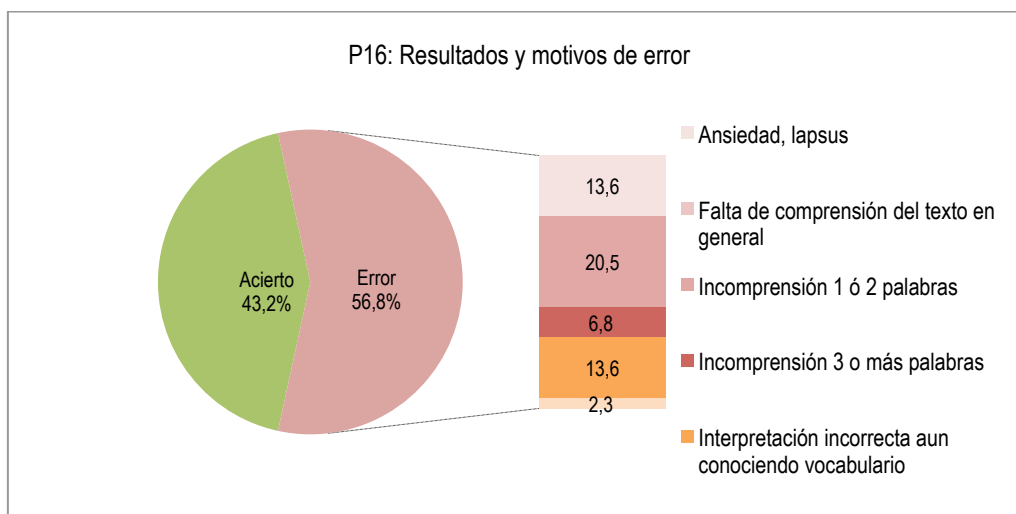


Figura 33. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 16.

El 56% de los examinandos erraron la pregunta 16, siendo de nuevo la incomprensión de una o dos palabras el principal motivo.

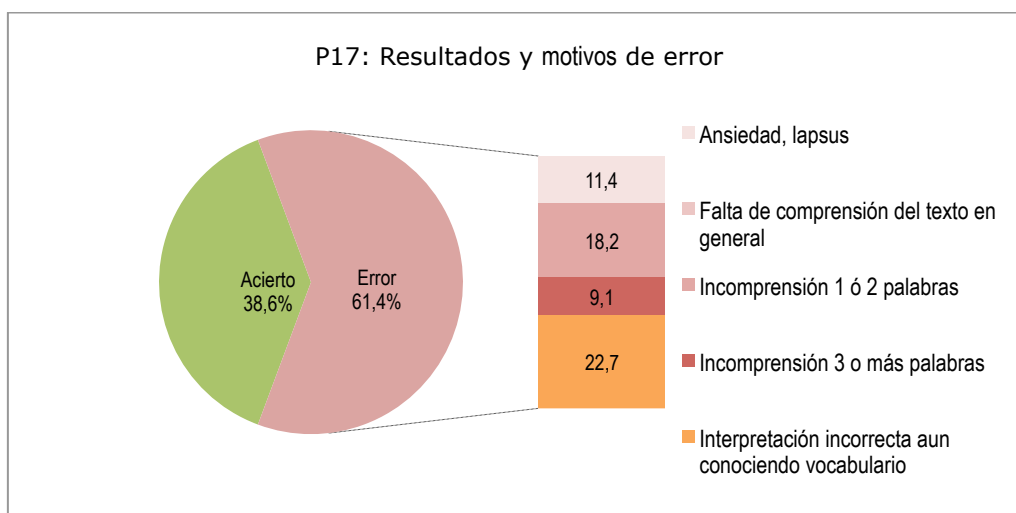


Figura 34. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 17.

La interpretación incorrecta del diálogo es en el caso de la pregunta 17 la principal causa de error cometido por el 61,4 % de los alumnos.

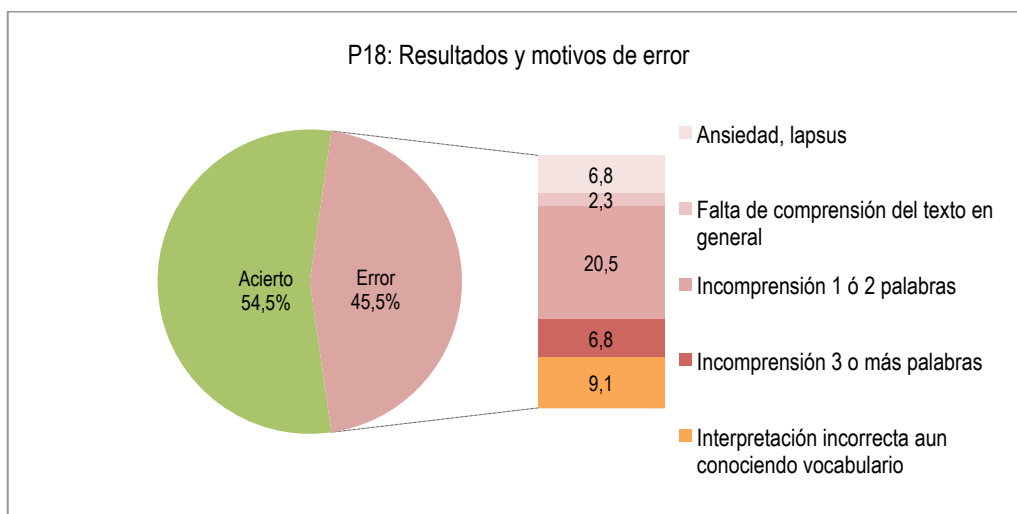


Figura 35. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 18.

El motivo fundamental por el que el 45,5 % de los alumnos erraron la pregunta 18, fue la incomprensión de una o dos palabras del diálogo.

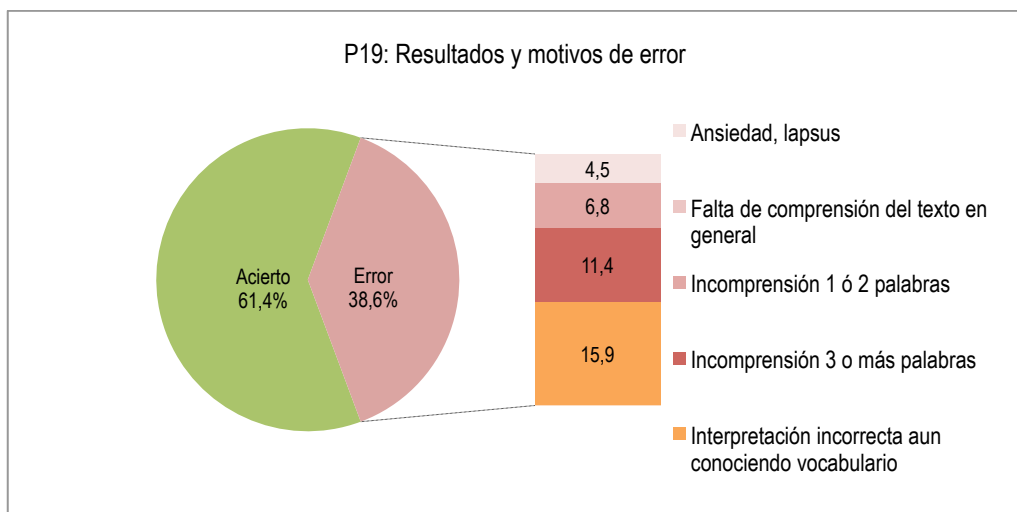


Figura 36. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 19.

La pregunta 19 fue errada por el 38,6 % de los examinandos debido en un 15,9% de los casos a una interpretación incorrecta a pesar de conocer el vocabulario del texto.

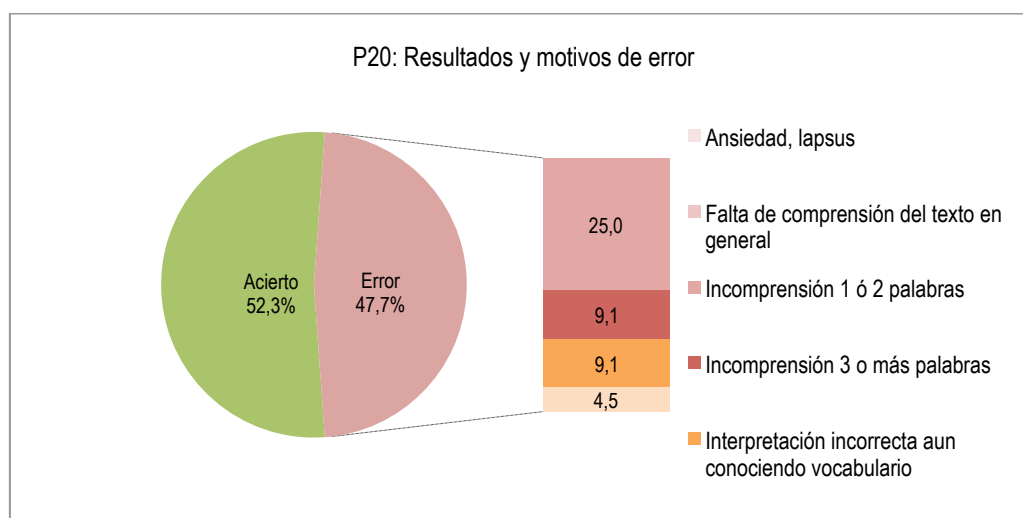


Figura 37. Porcentajes de examinandos y motivos de error para la pregunta 20.

El 47,7% de los examinandos no contestaron correctamente la pregunta 20 debido a la incomprensión de una o dos palabras.

La tabla 44 muestra la distribución porcentual de motivos de error para cada una de las preguntas (*input* del subsiguiente análisis de correspondencias):

	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
N=	21	25	22	26	26	25	27	20	17	21
Ansiedad, lapsus	4,8	8,0	13,6	15,4	3,8	24,0	18,5	15,0	11,8	0,0
Falta comprensión general	4,8	16,0	0,0	0,0	7,7	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0
Incomprensión 1-2 palabras	42,9	28,0	40,9	42,3	42,3	36,0	29,6	45,0	17,6	52,4
Incomprensión 3+ palabras	14,3	0,0	9,1	15,4	23,1	12,0	14,8	15,0	29,4	19,0
Interpretación incorrecta aun conociendo vocabulario	23,8	48,0	36,4	23,1	11,5	24,0	37,0	20,0	41,2	19,0
Otros	9,5	0,0	0,0	3,8	11,5	4,0	0,0	0,0	0,0	9,5
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 44. Porcentaje de motivos de error en las preguntas del bloque. Base: sujetos que han errado cada pregunta.

La figura 38 permite visualizar con mayor claridad la similitud entre cuestiones en cuanto a la distribución de fuentes de error detectadas:

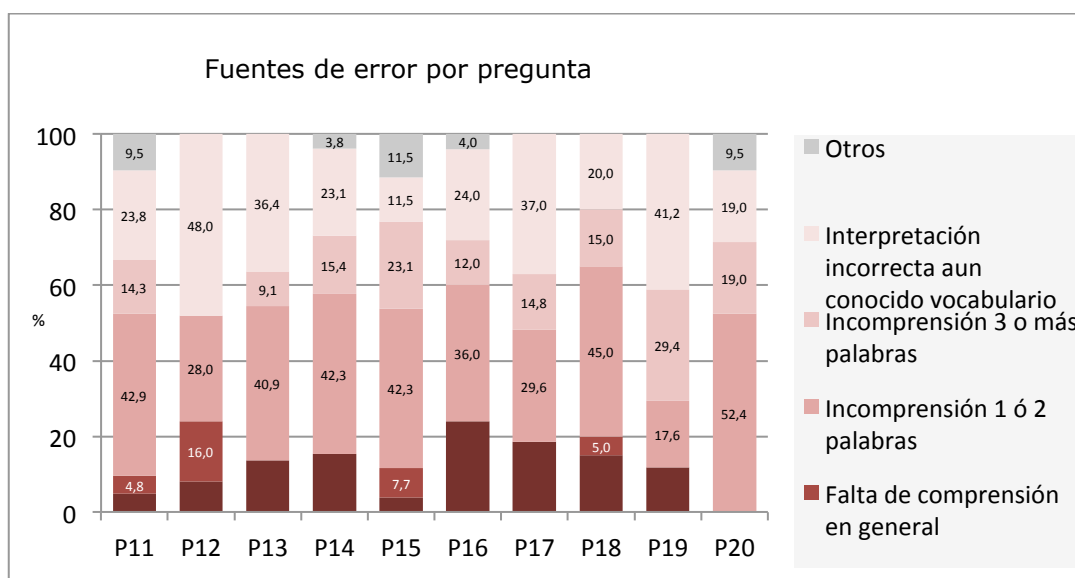


Figura 38. Fuentes de error por pregunta.

Se observa cómo la incomprensión de una o dos palabras es el motivo de error que con más frecuencia han alegado los examinandos, ya que se repite en siete de los diez ítems. Los únicos ítems en los que el motivo de error es otro son los ítems 12, 17, y 19. En estos tres casos la causa que han argüido ha sido la interpretación incorrecta del diálogo aun conociendo el vocabulario.

6.1.3.1. Análisis de correspondencias

Como se observa en la figura 38, la fuente de error “otros” es citada en algunas preguntas (P11, P15 y P20) con una mínima frecuencia. Se considera que puede ser complicado explicar el significado de una dimensión, además la principal, dominada por esta categoría que, probablemente, agrupa motivos de diferente índole. Se propone, por tanto, desarrollar un modelo evitando el posible efecto ‘contaminante’ de esta categoría. El modelo que se expone en la tabla 45 analiza la matriz de motivos de error, una vez excluido el agregado ‘otros’:

	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
N=	19	25	22	25	23	24	27	20	17	19
Ansiedad, lapsus	5,3	8,0	13,6	16,0	4,3	25,0	18,5	15,0	11,8	0,0
Falta comprensión general	5,3	16,0	0,0	0,0	8,7	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0
Incomprensión 1-2 palabras	47,4	28,0	40,9	44,0	47,8	37,5	29,6	45,0	17,6	57,9
Incomprensión 3+ palabras	15,8	0,0	9,1	16,0	26,1	12,5	14,8	15,0	29,4	21,1
Interpretación incorrecta aun conociendo vocabulario	26,3	48,0	36,4	24,0	13,0	25,0	37,0	20,0	41,2	21,1
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabla 45. Porcentaje de motivos de error en las preguntas del bloque, excluyendo 'otros'. Base: sujetos que han errado cada pregunta por motivos definidos.

El primer resultado destacable es la confirmación de que ambas variables (preguntas y motivos de error) no son aspectos independientes ($\chi^2=224,9$; $p<0,001$). Es decir, la distribución de motivos a lo largo de las distintas preguntas no puede aceptarse como similar ya que los alumnos fallan unas preguntas por determinados motivos que son diferentes a los de otras preguntas. El modelo de análisis de correspondencias siguiente trata de visualizar gráficamente esas asociaciones entre motivos de fallo y preguntas. La idea es que aquellas preguntas que tienden a errarse mayoritariamente por un motivo concreto tienen que proyectarse en el mapa siguiente más próximas entre sí (figura 39) y más alejadas del resto, cuando menos implicado esté ese motivo en las causas de error del resto de preguntas. Es un mapa construido a partir de la cantidad de veces que se da un tipo de error en una pregunta. Para la representación, el modelo matemático utiliza dos ejes que básicamente son dos direcciones imaginarias que oponen preguntas asociadas a errores de tipo diferente.

En principio, dos dimensiones son suficientes para describir y representar las asociaciones entre las categorías de las variables. Cuanta más independencia hay entre las preguntas (en el sentido de que cada una de ellas se falla exclusivamente por un tipo de error), más dimensiones son necesarias.

La variabilidad explicada por la primera dimensión es el 42,5% de la total y por la segunda el 33,9% de la total. (tabla 46) Acumulan, pues, un 76,5% de la total.

Dimensión	Valor propio	Inercia	Chi-cuadrado	Sig	Proporción de inercia	
					Explicada	Acumulada
1	,309	,096			,425	,425
2	,276	,076			,339	,765
3	,185	,034			,152	,917
4	,137	,019			,083	1,000
Total		,225	224,956	,000	1,000	1,000

Tabla 46. Dimensiones y variabilidad.

Es decir, la tabla de datos 46 tiene implícita una variabilidad (es decir, unas combinaciones de pregunta-error son más frecuentes que otras) y el modelo estadístico ha sido capaz de explicar parte de ella.

El mapa de posicionamiento resultante es el que sigue (figura 39):

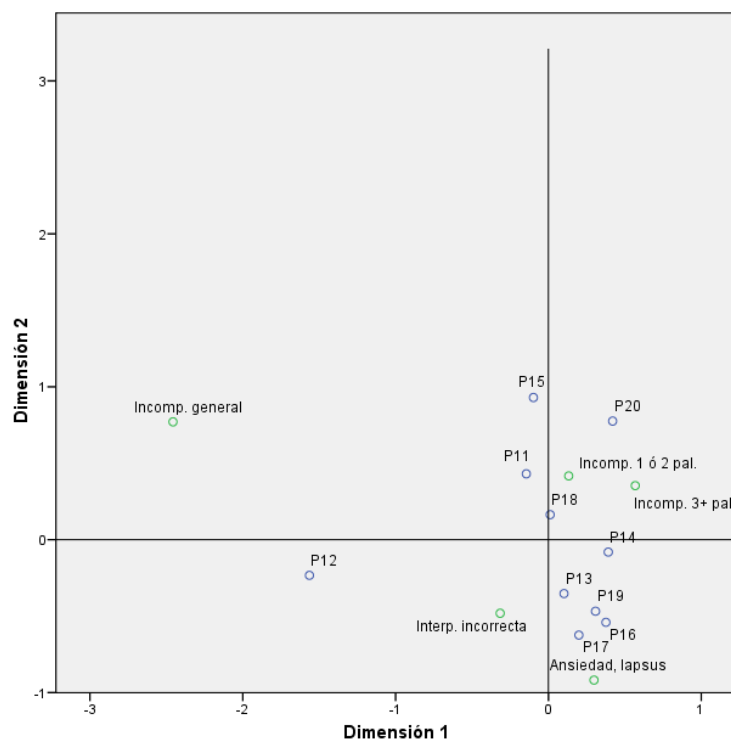


Figura 39 Asociaciones entre las categorías de las variables.

La dimensión 1 separa fundamentalmente aquellas preguntas que se han fallado por falta de comprensión general del texto de aquellas que se han fallado por el resto de motivos. El mapa presenta una estructura ciertamente asimétrica por la importancia discriminante de ese motivo. Si observamos la tabla 45, un 16% de los alumnos que erraron por motivo definido, lo hicieron porque *'no entendieron nada'*. En el resto de preguntas, el peso de este aspecto es muy inferior, de hecho es nulo en 6 de las cuestiones. Básicamente, el análisis nos dice que la pregunta P12 es bastante diferente a las demás; ya que se falla por incomprensión general en mucha mayor medida que el resto.

La dimensión 2 separa las preguntas que se fallaron por motivos relacionados con la incomprensión (parte superior) frente a las que se fallaron por ansiedad, lapsus o una interpretación incorrecta. Este tipo de mapas enfatizan las diferencias entre las categorías de una variable a través de la otra.

La P12 es la pregunta más asociada a errores por no haberse entendido nada; aunque también aparece moderadamente asociada a errores relacionados a una interpretación incorrecta. Es decir, un 16% de los errores cometidos en la P12 son por una falta general de comprensión de la pregunta; este porcentaje es más elevado que en cualquier otra cuestión. Esto no significa que la falta de comprensión general sea el motivo de fallo más recurrente en P12; pero sí que su peso es mayor que en el resto de preguntas. De hecho, en la P12 el motivo más habitual es la interpretación incorrecta (48,0%). Como este porcentaje es más elevado que en el resto de preguntas, el mapa tiende a aproximar estos dos elementos.

Las preguntas P13, P16, P17 y P19 son bastante similares entre sí, en cuanto a la distribución de los tipos de error cometidos. Los fallos en estas cuestiones tienen que ver con los nervios o también con no haber sabido interpretar bien lo que se preguntaba. Es decir, se sitúan en una zona común

del mapa anterior, lo que significa que la asociación pregunta-error es frecuente en la muestra. Esas preguntas se fallan por esos motivos en mayor medida que otras. En efecto, en la tabla 46 observamos que un 13,6% de errores en P13 son por ansiedad, un 25% en P16, un 18,5% en P17 y un 11,8% en P19. Obsérvese que son porcentajes, en general, más elevados que en la media general.

La pregunta P14 está relativamente asociada a una incompreensión de 3 o más palabras. Esta pregunta también tiene muchos fallos (16%) por ansiedad; pero como la incompreensión de 1-2 palabras (44%) es más alta que en el resto, aparece desplazada en el mapa hacia la parte superior.

La pregunta P18 se ubica en una zona del mapa próxima al origen, lo que quiere decir que exhibe un perfil en la media general, no se asocia especialmente a un motivo de fallo que la diferencie del resto.

P11, P15 y P20 son cuestiones que se sitúan en el área de las preguntas donde no se comprendieron unas pocas palabras (1 o 2). En efecto, el porcentaje que supone este tipo de error es 47,4%, 47,8% y 57,9% respectivamente, más elevado que en el resto de cuestiones.

6.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

Para comprobar la validez de contenido de los ítems correspondientes a la parte de pragmática del OOPT se seleccionaron únicamente los que mayor número de errores presentaron, es decir, los ítems 12, 14, 15 y 17.

A continuación se etiquetaron una por una todas las respuestas incorrectas de cada ítem (véase anexo 6) sumando un total de 99 muestras, de las cuales 23 corresponden al ítem 12 ; 25 al ítem 14; 24 al ítem 15 y 27 al ítem 17.

Las categorías pragmáticas bajo las que se han clasificado todas las respuestas erradas han resultado ser en su mayoría actos de habla (A.H);

implicaturas, e inferencias trópicas lexicalizadas (ITL). A continuación (tabla 47) se puede leer la distribución de las categorías en cada ítem.

En la tabla 47 se aprecian diferentes comportamientos en las clasificaciones de las categorías según de qué pregunta se trate. Por ejemplo, en la pregunta 14 y 17 las categorías más frecuentes son implicaturas 2.1, implicaturas 2.2 e I.T.L. (I.T.L. 3.1 en la pregunta 14 e I.T.L. 3.3 en la pregunta 17).

En la pregunta 12, por otra parte, destaca la categoría “A.H.I”, con un 30,4%, e “implicaturas 2.2” con un 26,1% mientras que “A.H.I.” (29,2%) e “I.T.L. 3.1” (29,2%) son los niveles que más destacan en la pregunta 15. Para facilitar la descriptiva de las clasificaciones de las preguntas, se recodifican las variables del estudio formando 4 grupos: “A.H.”, “A.H.I.”, “implicaturas” e “I.T.L.”

		N	%
Pregunta 12	Total	23	100,0%
	A.H. 1.1	1	4,3%
	A.H. 1.5	1	4,3%
	A.H.I.	7	30,4%
	Implicaturas 2.2	6	26,1%
	Implicaturas 2.3	1	4,3%
	I.T.L. 3.1	3	13,0%
	I.T.L. 3.3	4	17,4%
	Pregunta 14	Total	25
A.H. 1.2		1	4,0%
A.H.I.		3	12,0%
Implicativas 2.1		4	16,0%
Implicativas 2.2		4	16,0%
Implicativas 2.2.3		2	8,0%
I.T.L. 3.1		8	32,0%
I.T.L. 3.3		3	12,0%
Pregunta 15	Total	24	100,0%
	A.H. 1.1	1	4,2%
	A.H. 1.2	1	4,2%
	A.H. 1.5	1	4,2%
	A.H.I.	7	29,2%
	Implicativas 2.1	1	4,2%
	Implicativas 2.2	2	8,3%
	I.T.L. 3.1	7	29,2%
	I.T.L. 3.2	1	4,2%
I.T.L. 3.3	3	12,5%	
Pregunta 17	Total	27	100,0%
	A.H. 1.5	1	3,7%
	A.H.I.	3	11,1%
	Implicaturas 2.1	7	25,9%
	Implicaturas 2.2	6	22,2%
	Implicaturas 2.3	1	3,7%
	I.T.L. 3.1	2	7,4%
	I.T.L. 3.2	1	3,7%
I.T.L. 3.3	6	22,2%	

Tabla 47. Distribución de las respuestas para las preguntas 12, 14, 15 y 17.

La tabla 48 muestra la distribución de estas nuevas variables:

		N	%
PREGUNTA12_RE	Total	23	100,0%
	A.H.	2	8,7%
	A.H.I.	7	30,4%
	Implicaturas	7	30,4%
	I.T.L.	7	30,4%
PREGUNTA14_RE	Total	25	100,0%
	A.H.	1	4,0%
	A.H.I.	3	12,0%
	Implicaturas	10	40,0%
	I.T.L.	11	44,0%
PREGUNTA15_RE	Total	24	100,0%
	A.H.	3	12,5%
	A.H.I.	7	29,2%
	Implicaturas	3	12,5%
	I.T.L.	11	45,8%
PREGUNTA17_RE	Total	27	100,0%
	A.H.	1	3,7%
	A.H.I.	3	11,1%
	Implicaturas	14	51,9%
	I.T.L.	9	33,3%

Tabla 48. Distribución de respuestas para las cuatro preguntas recodificadas.

Se pueden distinguir diferentes frecuencias en las clasificaciones de las preguntas. Por ejemplo, en el ítem 17 el 51,9% de los 27 muestras de preguntas erradas corresponden a la categoría de “implicaturas” mientras que solo el 3,7% corresponde a la categoría de “A.H.”

En la pregunta 15, el 45,8% corresponde a “I.T.L.” y el 29,2% a “A.H.I.”

Por otra parte, en la preguntas 14, el 84,0% se distribuye entre “implicaturas” e “I.T.L.” (40,0% y 44,0% respectivamente) frente al 4,0% de A.H.

La frecuencia hallada en “A.H.I.” e “implicaturas” en la pregunta 12 es la misma para ambas, 30,4%, y en “A.H.” es el 8,7%.

Los resultados de la tabla 48 se muestran en el siguiente gráfico:

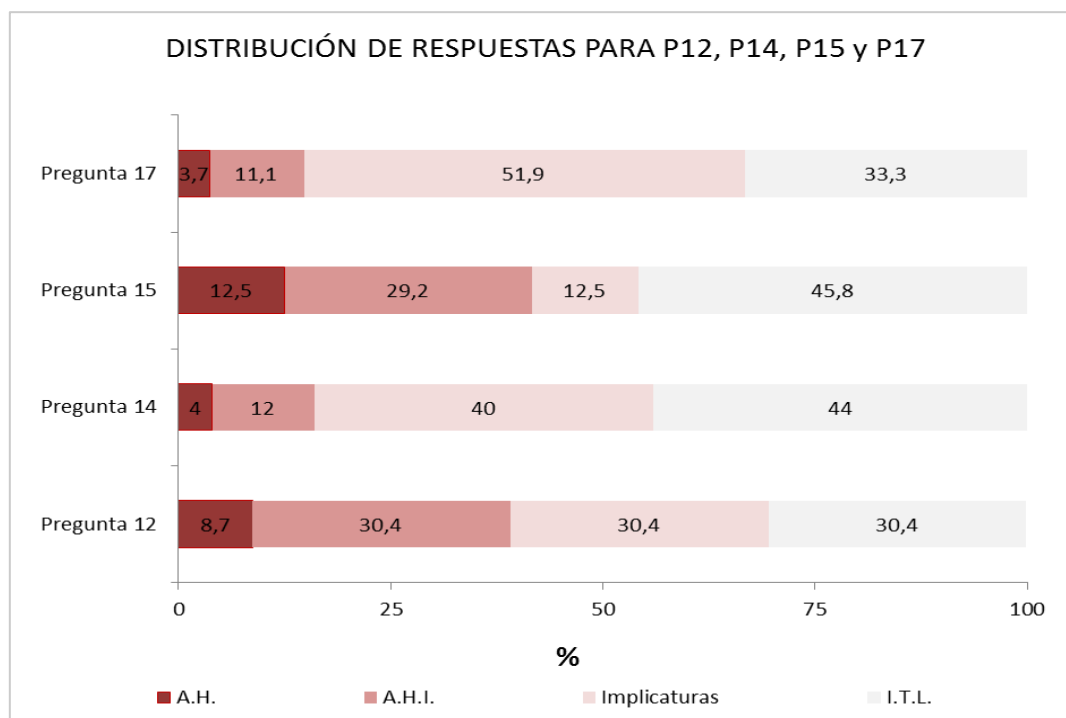


Figura 40. Distribución de respuestas para las cuatro preguntas.

Se observa en la figura 40 una mayor frecuencia en “I.T.L.” en las preguntas 14 y 15 e “implicaturas” en las preguntas 17 y 14. En la pregunta 12, “A.H.I.”, “Implicaturas” e “I.T.L.” se distribuyen homogéneamente (30,4% cada una de ellas). En la pregunta 15 destaca “I.T.L.” con un 45,8%, seguido de “A.H.I.” (29,2%) y “A.H.” e “implicaturas” ambas con un 12,5%. Se ha contrastado la homogeneidad de las frecuencias de las respuestas a cada una de las preguntas 12, 14, 15 y 17, concluyendo que no se puede afirmar que las 4 categorías de respuesta se dan en la misma proporción. Se han hallado diferencias significativas en las preguntas 14 y 17 (p -valor = 0,008 y p -valor = 0,001 respectivamente). Es decir, en la P14 hay más categorías de un tipo que de otro. Lo mismo puede decirse de P17.

Resumiendo, la pregunta 12 fue errada por un 56,8 % de examinandos. La frecuencia de categorías pragmáticas clasificadas es bastante equilibrada, y el 48% de los motivos de error argüidos por los alumnos fue la “interpretación incorrecta aun conociendo el vocabulario. Destaca la categoría “A.H.I.” con un 30,4% e “implicaturas anómalas” con un 26,1% de la distribución.

Los siguientes son ejemplos de muestras clasificadas como “AHI”. Se pueden consultar más ejemplos en el anexo 6

12.7. *Acto de habla indirecto (AHI)*

Man: Let's walk to the beach this afternoon.

Woman: *Isn't it too far in this weather?*

What does the woman mean?

A I don't know how far it is.

B I never walk such a long way.

C I don't want to walk there today

Figura 41. Muestra de AHI.

En el ejemplo anterior (fig.41) la mujer expone el motivo por el que no quiere ir a la playa a la vez que busca el acuerdo o confirmación del interlocutor. La mujer pregunta en lugar de asentir o disentir. Es un acto de habla interrogativo en lugar de asertivo /disentivo.

El siguiente (fig. 42) es otro ejemplo de acto de habla indirecto utilizado como muestra cortesía:

12.17. *Acto de habla indirecto (AHI)*

Man: *Have you seen the newspaper?*

Woman: Sorry – it's in my bag.

What does the man mean?

A *Where's the newspaper?*

B Have you read the newspaper?

Figura 42. Muestra de AHI.

A continuación presentamos otro ejemplo de acto de habla indirecto:

12.21	<i>Acto de habla indirecto (AHI)</i>
Husband:	<i>Do we have to go out tonight?</i>
Wife:	Well, we could stay in and watch a DVD if you like. What does the husband mean?
B	I don't know what we should do tonight.
C	I'm sure you don't really want to go out tonight.
A	<i>I'd really prefer to stay in tonight</i>

Figura 43. Muestra de AHI.

En la figura 43 hallamos un acto de habla locutivo interrogativo, y un acto de habla ilocutivo expresivo, negativo y disentivo ya que el marido expresa rechazo, oposición a salir por la noche

Por otra parte, la pregunta 14, errada por el 59,1% de los examinandos, es la pregunta en la que mayor número de inferencias trópicas lexicalizadas aparecen. Se han clasificado como tales 11 muestras que suponen el 44,0% y donde el principal motivo de error se atribuye a la incomprensión de una o más palabras. A continuación mostramos un ejemplo:

14.10	<i>Inferencia trópica lexicalizada (ITL).</i>
Man:	I'll tell you what; I can do this job <i>with my eyes closed</i> .
Woman:	So time to move on then?
Man:	If only!
	What does the man mean by his FIRST comment?
A	I can't understand this job.
B	I have to concentrate to do this job.
C	I no longer feel particularly challenged by this job.

Figura 44. Muestra de ITL.

La figura 44 contiene un ejemplo de frase hecha: “*con los ojos cerrados*”. Igualmente ocurre en el siguiente ejemplo: “Don't hold your breath” (fig.45),

es una frase idiomática e interjección equivalente en español a “espérate sentado”.

14.21 *Inferencia trópica lexicalizada (ITL).*

Man: It's high time our son got down to doing his school work.

Woman: *Don't hold your breath.* He hasn't shown any interest in school for months now.

What does the woman mean?

A It's going to be very difficult to make him do any school work.

B I don't think you should try to make him do his school work.

C There is no chance that he will do any school work.

Figura 45. Muestra de ITL.

También la pregunta 15 fue errada por el 59,1% de los examinandos. Coincide con la P. 14 en que se encuentran un número total de 11 ITL, en este caso el 45,8%. La P.15 es junto con la P. 12, la pregunta que mayor número de AHL presenta, en total 7, es decir el 29,2 %. La incomprensión de una o dos palabras es, al igual que en la P.14, el motivo de error más asociado. Un ejemplo de este ítem es el siguiente:

15.25 *Inferencia trópica lexicalizada.*

Man: I'm going to *throw my hat in the ring* for the Managing Director job. What do you think?

Woman: Well, to be honest, I think it's a bit of a long shot.

What does the man mean?

A I'm going to resign from the Managing Director job.

B I'm going to apply for the Managing Director job.

Figura 46. Muestra de ITL.

En la figura 46 encontramos una frase idiomática: “To throw my hat in the ring”, es decir “lanzarse al ruedo”. (Véase anexo 6, para más ejemplos).

La pregunta que más errores presenta en el bloque de pragmática es la 17, ya que 27 alumnos la erraron, lo que supone el 61,4 %. Es con diferencia la

que mayor número de implicaturas presenta, 14 en total, es decir, el 51,9%, siendo el motivo de error más citado la “interpretación incorrecta aun conociendo el vocabulario” con un porcentaje del 37,0 seguido por el motivo “incomprensión de una o dos palabras” con el 29,6%. La segunda categoría más presente en este ítem es la ITL con un porcentaje del 33,3. La siguiente es una muestra de implicatura errada por varios alumnos:

17.17. *Implicatura anómala*

Father: Hannah, it's high time you started pulling your weight round the house. It's not a hotel, you know!

Daughter: Yeah, right dad *and you think mum will let me loose in her precious kitchen!*

What does the daughter mean?

A Mum wouldn't trust me to do things properly.
 B I don't want mum to teach me how to do things her way.
 C I'd rather be outside than doing things in the kitchen with mum.

Figura 47. Muestra de implicatura anómala.

Se observa, en la figura 47, la combinación de sarcasmo e ironía. Asimismo, estamos ante un AHI, expresivo negativo incriminatorio (la hija culpa a la madre), a la vez que “auto” exculpatorio. También se advierte un acto de habla responsivo disputativo (la hija se defiende).

A continuación se muestra otro ejemplo de implicatura anómala (fig.48).

12.16. *Implicatura anómala.*

Man: I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.

Woman: So time to move on then?

Man: *If only!*

What does the man mean by his **SECOND** comment?

A If only I could find another job.
 B If only I hadn't accepted this job.
 C If only I had less to do in this job.

Figura 48. Muestra de implicatura anómala.

En el ejemplo de la figura 48, el hombre transgrede la máxima de la cantidad ya que confía en que su interlocutora complete el significado a través de la inferencia.

La siguiente es una muestra de la pregunta 17 en la que encontramos otra implicatura anómala.

17.6: *Implicatura anómala*

Woman: Finished fixing that plug yet?

Man: It's proving trickier than I thought.

Woman: *It's not exactly rocket science, you know.*

What does the woman mean by her **SECOND** comment?

A It's easy to fix if you're an expert.

B Almost anybody could fix it.

C I could easily fix it for you.

Figura 49. Muestra de implicatura anómala.

En la respuesta de la mujer (fig.49) se revela su sarcasmo a través de un acto de habla "indirecto disputativo". El resto de muestras se hallan en el anexo 6.

Hasta aquí se han presentado varios ejemplos de las categorías pragmáticas más frecuentes y podemos concluir que la categoría pragmática que aparece con mayor frecuencia es la inferencia trópica lexicalizada con una media de 38.375 %. Le sigue la categoría "implicatura", con el 33.7 %. Por otra parte, mientras que los actos de habla tienen una frecuencia media de 7.23, en los actos de habla indirectos la media es 20.675.

7. CONCLUSIONES

Esta tesis se inició con el propósito de profundizar en el conocimiento de la evaluación de la competencia pragmática en L2/LE. Tras estudiar el estado de la cuestión en los marcos teóricos correspondientes se revisó el tratamiento de esta competencia en las pruebas estandarizadas más acreditadas que se están administrando actualmente. Esto nos llevó a centrar nuestra atención en la prueba Oxford Online Placement Test (OOPT). La investigación fue propiciada además por la disponibilidad de los resultados obtenidos en esta prueba por estudiantes de grado en Magisterio.

En este capítulo final se sintetizan y argumentan las principales conclusiones y resultados del estudio en relación a los objetivos e hipótesis que responden a las preguntas de investigación. Se comentan además las limitaciones de este trabajo, las futuras líneas de investigación y se exponen algunas implicaciones y propuestas pedagógicas.

Para el planteamiento de las conclusiones y su discusión se seguirá la secuencia utilizada en el capítulo de materiales y método, donde se distingue una primera fase de análisis cuantitativo que engloba los análisis correspondientes a la prueba OOPT y los referidos al cuestionario retrospectivo, y una segunda fase en la que se realiza el análisis cualitativo de los ítems de la parte de pragmática del OOPT. Por tanto, se empezará con el comentario de los resultados relativos a la validez de la prueba, analizada mediante la aplicación de tres análisis cuantitativos distintos. En segundo lugar, se tratarán los resultados del cuarto análisis cuantitativo relativo a los motivos de índole personal que influyen en la producción de errores en el bloque de pragmática. Por último se discutirán los resultados obtenidos tras el análisis cualitativo de los ítems pertenecientes al bloque de pragmática del OOPT.

Factores de método que influyen en los resultados. Validez de la prueba OOPT

El paso inicial para abordar el primer objetivo, comprobar la validez de la prueba, ha sido estudiar la validez criterial concurrente de misma a través de un análisis de correlación en el que se ha utilizado como referencia otra prueba, el Oxford Quick Placement Test (OQPT).

El análisis de la validez concurrente se ha hecho a través de las correlaciones de Pearson entre las distintas pruebas y pone de manifiesto que el OOPT se correlaciona de forma moderada con el OQPT ya que se obtiene un valor de índice de Kappa 0,42. Apenas un 50% de alumnos alcanzan el mismo nivel en ambas pruebas.

Por tanto, las asignaciones de una y otra prueba son moderadamente comparables y nuestra hipótesis al respecto resulta ser negativa ya que pensábamos que el OOPT asignaba niveles más bajos que el OQPT.

El segundo paso para la consecución del primer objetivo ha sido llevar a cabo un análisis descriptivo de errores. Las 44 preguntas que conforman la prueba han sido agrupadas en cuatro grandes bloques según el tipo de ítems y los distintos aspectos de la competencia objeto de medición. Estos bloques son: a) bloque de gramática); b) bloque de pragmática; c) bloque de cumplimentación y d) bloque de comprensión oral.

- a) Las preguntas de gramática se revelan como las más fáciles de contestar ya que el 50% de los sujetos yerra más del 40% (la mediana) de las preguntas del bloque. Es notable que el rango de valores 'normales' es el más estrecho de todos los bloques.
- b) El bloque de pragmática se corresponde con la 2ª mediana más elevada en porcentaje de errores. El 50% de los examinandos yerra, al menos, el 50% de las preguntas.

- c) En el bloque de cumplimentación, la mitad de los examinandos yerra al menos un 60% de las preguntas.
- d) En la parte de comprensión oral, la mediana, 47, 1, es similar a la del bloque de pragmática. Esta parte consta de un número de ítems elevado, además de ciertamente heterogéneo en cuanto a porcentaje de respuestas correctas e incorrectas.

En resumen, los resultados confirman nuestra hipótesis de que parte del descontento y de los errores cometidos por los alumnos podían deberse a factores de método. Al menos en el caso del que se ocupa este estudio, la dificultad de determinadas preguntas no se adecua a los sujetos que hicieron la prueba puesto que el porcentaje de preguntas erradas puede valorarse como medio- moderadamente alto.

La calidad de las preguntas, es una condición básica para que los resultados de una prueba puedan considerarse fiables. Pero el hecho de que tengan que ser un conjunto de profesores, quienes juzguen la dificultad de los ítems es, como se ha comentado en capítulos anteriores, una labor casi imposible, incluso para quienes están más capacitados para ello. Por tanto aparentemente nos hallamos ante un círculo vicioso: si no podemos controlar la calidad de los ítems, ¿qué sentido tiene incluirlos en las pruebas? En principio deberíamos ser capaces de trasladar la teoría al campo operacional (Chalhoub-Deville, 1999), pero algunas teorías son inviables en un formato adaptativo por ordenador, de la misma manera que tampoco son factibles cierto tipo de ítems tales como los de respuesta abierta.

Por otra parte, para una buena selección de ítems es necesario conocer las secuencias de desarrollo de las habilidades que se pretenden evaluar. Gracias a las teorías de la SLA sabemos algo sobre el orden de adquisición de determinadas estructuras gramaticales (por ejemplo la adquisición de la

negación, la adquisición de las preguntas, tiempo y aspecto verbal ³² etc., lo cual es de gran ayuda a la hora de diseñar y seleccionar los ítems correspondientes. Sin embargo, no tenemos el mismo grado de conocimiento con respecto al momento y el orden en que se adquieren las distintas categorías pragmáticas, de manera que es muy difícil no reflejar esta carencia al desarrollar las pruebas adaptativas por ordenador. Así pues, la contribución de la SLA es indispensable en el establecimiento de secuencias de desarrollo de las habilidades pragmáticas.

El tercer paso para comprobar la validez de la prueba consistió en averiguar la aportación de cada bloque de la prueba a la puntuación final, ya que nuestra hipótesis inicial era que el bloque de pragmática podía estar influyendo negativamente en los resultados. Para resolver esta cuestión se ha realizado un análisis de regresión que revela varias conclusiones. La primera de ellas es que no es habitual ser bueno en el bloque de elección múltiple y de pragmática simultáneamente. La segunda es que las preguntas de pragmática tienen una cierta relación con la puntuación final del alumno pero no mejoran la predicción de la puntuación final que por sí solas aportan la parte de gramática y la de comprensión oral. La tercera conclusión es que hasta un 66% de toda la variabilidad de la puntuación puede explicarse a partir del porcentaje de errores cometidos en los bloques de comprensión oral y de gramática.

La cuarta conclusión a la que llegamos es que la parte de pragmática y elección múltiple exhiben una correlación inversa, de manera que, si un alumno es bueno en elección múltiple, se puede inferir que no lo es tanto en pragmática y, consecuentemente, no hace falta incorporar expresamente la nota de pragmática en el modelo para pronosticar mejor la puntuación final. Según estos resultados, no podemos afirmar que exista relación entre el

³² Para leer más sobre la adquisición de la negación véase Schumann (1979) y Wode (1978). Sobre la adquisición de las preguntas: Pienemann, Johnson y Brindley (1988) y sobre tiempo y aspecto verbal: Bardovi-Harlig (2000).

nivel de lengua o la competencia gramatical y el nivel de competencia pragmalingüística.

Por tanto, los resultados no confirman nuestra hipótesis de partida y se ha de aceptar la hipótesis nula ya que comprobamos que estos ítems apenas influyen en la puntuación final y por otra parte descubrimos que no existe relación entre el nivel de competencia gramatical y el de competencia pragmática de los examinandos. Esto contradice los resultados obtenidos en algunos estudios como los de Yamashita (1996); Hill (1997); Roever (2005) citados por Berndhart (1999) que han demostrado que sí existe tal concordancia y que los examinandos con mayor dominio de la lengua obtienen mejores resultados en una prueba de pragmática que los que tienen un nivel más bajo. También otros trabajos (Purpura, 1999, 2006; Chang, 2002, 2004; Ameriks, 2009; Grabowski, 2009; Liao, 2009;) revelan que el conocimiento gramatical es un predictor fuerte de la habilidad del alumno para comunicarse de manera pragmáticamente correcta. Contrariamente varias investigaciones (Bardovi-Harlig y Hartford, 1991, 1993; Omar, 1991; Takahashi y Beebe, 1987 citados por Berndhart, 1999) parecen, según Liu (2006, 2007), demostrar lo contrario, constatando disparidad entre el desarrollo gramatical y el desarrollo pragmático de los aprendices. Los resultados de nuestro trabajo se alinean también con los de estas investigaciones sobre la relación entre el nivel de dominio en L2 y el nivel de competencia pragmática que arrojan resultados diversos, e incluso a veces contradictorios, que dejan este problema sin resolver. Estos resultados tan dispares pueden deberse entre otros factores, a que no se está utilizando el mismo método de evaluación/ investigación, a que no se emplean el mismo tipo de ítems o bien a la conjunción de ambos motivos. Además como indica Adams, (2002), en la investigación sobre la evaluación de la competencia pragmática, un enfoque evolutivo o basado en el desarrollo sigue siendo conflictivo debido a la compleja interacción social, a las funciones pragmáticas que varían según el contexto y la audiencia, a la

capacidad lingüística, cognitiva, a los estilos individuales de comunicación, así como también a la influencia cultural.

Factores de índole personal que influyen en los resultados.

En la primera pregunta de investigación de esta tesis se cuestionaba el origen y naturaleza de los errores cometidos por los examinandos en el OOPT y nuestra hipótesis era que estos se debían a la confluencia de factores de método y factores de índole personal. Hasta aquí, se han expuesto las deficiencias en el método que efectivamente pueden explicar, parcialmente, los motivos de error y confirmar parte de nuestra hipótesis. A continuación se explican las conclusiones obtenidas tras investigar los posibles factores de índole personal que han podido influir en la producción de errores en la parte de pragmática del OOPT. Primeramente recordaremos los cuatro motivos contenidos en el cuestionario retrospectivo utilizado para este análisis que cumplimentaron 44 alumnos:

- A) Ansiedad, lapsus
- B) Falta de comprensión del texto en general
- C) Incomprensión de 1 o 2 palabras del texto
- D) Incomprensión de 3 o más palabras del texto
- E) Interpretación incorrecta del texto aun conociendo el vocabulario del mismo
- F) Otros

Para describir las relaciones existentes entre las preguntas del bloque de pragmática y los motivos de error, así como entre las propias categorías de cada una de estas dos variables (preguntas entre sí y motivos entre sí), se ha desarrollado un análisis factorial de correspondencias. El resultado indica que el motivo C, “la incomprensión de una o dos palabras”, es el motivo de error que con más frecuencia han alegado los examinandos ya que se repite

en siete de los diez ítems que conforman el bloque de pragmática. Los únicos ítems en los que el principal motivo de error es otro son los ítems 12, 17, y 19. En estos tres casos la causa argüida ha sido la E, interpretación incorrecta del diálogo aun conociéndose el vocabulario. Las preguntas son erradas, en general, por incompreensión de 1 o 2 palabras. En algunas de ellas, (P19, P12, P17), tienen cierta notoriedad los errores por interpretación incorrecta del dialogo aun conociéndose el vocabulario. Podríamos decir que éstas son las preguntas que mejor pueden indicar el déficit estrictamente pragmático. Se ha detectado, incluso una pregunta, la 12, donde la falta de comprensión general de la pregunta es una causa con un peso relativamente elevado en comparación con el resto de preguntas.

Los resultados obtenidos indican que el motivo fundamental por el que los alumnos yerran las preguntas de pragmática es el desconocimiento del vocabulario presente en los diálogos que integran los ítems. Prueba de ello es el hecho de que la incompreensión de 1 o 2 palabras del texto es el motivo más argüido con un rango de porcentaje que oscila entre el 28% y el 52,4%. La interpretación incorrecta de las preguntas aun conociéndose el vocabulario es un motivo de error bastante frecuente también, cuyo rango de porcentaje se encuentra entre un 11.5% y un 48%

Es evidente que la falta de vocabulario repercute en la comprensión lectora, es decir, puede ser un factor en los niveles bajos de comprensión lectora. Así mismo el nivel de lectura se ha de tener en cuenta al evaluar la competencia pragmática, ya que como indica Coady (1979, citado en Clapham, 1996), un nivel bajo de comprensión lectora impide el uso de habilidades como la inferencia y la predicción y produce incapacidad para decodificar el lenguaje. Contrariamente, a medida que los aprendices adquieren mayor dominio, cada vez ponen menos énfasis en el proceso de decodificación y más en las estrategias cognitivas. También los fallos semánticos y de acceso léxico subyacen según Gallardo (2009) al déficit en la construcción de los actos de habla proposicionales o de estructuras

sintácticas cohesionadas como demuestran estudios llevados a cabo con hablantes con anomía o pobreza léxica. La investigación en el área de la psicología cognitiva ha puesto mucho énfasis en las habilidades de reconocimiento de palabras, conocimiento del vocabulario o procesamiento estratégico y este hecho ha influido en la forma en cómo la pragmática se describe teóricamente. Sin embargo la evaluación de la competencia pragmática no se ha beneficiado de esta influencia en la misma medida.

Análisis cualitativo de los ítems de pragmática

La fase final de la investigación ha consistido en estudiar los ítems 12, 14, 15 y 17 correspondientes a la parte de pragmática del OOPT, ya que tras el análisis descriptivo de errores se constató que fueron estos los que mayor porcentaje de estudiantes erraron. Se ha pretendido comprobar su validez de contenido y observar si contienen los rasgos propios de la competencia pragmática en un aprendiz de nivel B1. Estos rasgos son, según el Marco, los actos de habla, las rutinas, y las fórmulas. El resultado obtenido en esta parte del análisis confirma la inclusión de este tipo de categorías pragmáticas en el OOPT.

Las 23 muestras recogidas del ítem 12, por ejemplo, incluyen actos de habla indirectos, implicaturas anómalas e inferencias trópicas lexicalizadas en idéntica proporción. El 14 y el 15, con 24 y 25 muestras respectivamente, son por otra parte los ítems en los que mayor número de inferencias trópicas lexicalizadas concurren. El mayor número de actos de habla indirectos se dan en el ítem 15 y 12. Por último, el 17, del que se han recogido un total de 27 muestras, es con diferencia el ítem con mayor número de implicaturas, seguido del ítem 14. Los actos de habla son, por otra parte, las categorías menos presentes en estos cuatro ítems.

Es destacable que la asociación pregunta-error es frecuente en la muestra. En cuanto a los motivos de error, los resultados muestran que la pregunta 14

está relativamente asociada a una incomprensión de 3 o más palabras (44%).

P15 y P14 son preguntas en las que no se comprendieron unas pocas palabras (1 o 2). En efecto, el porcentaje que supone este tipo de error, 47,8%, es más elevado que en el resto de cuestiones. Estas preguntas son las que mayor presencia de ITL presentan.

En la pregunta 12 y 17 el principal motivo de error es la interpretación incorrecta aun conociéndose el vocabulario con el 48% y el 37% respectivamente, y la segunda causa es la incomprensión de 1-2 palabras con el 28% y el 29.6% respectivamente.

En resumen, tras el análisis estadístico realizado, puede decirse que:

1. La concordancia entre el OOPT y el OQPT es moderada.

En el experimento piloto (con un intervalo de tiempo largo entre la cumplimentación de los exámenes), se observó una concordancia débil y que la puntuación de un examen era poco predecible a partir de la del otro. Apenas un 50% de alumnos alcanzan el mismo nivel en ambas pruebas. No puede afirmarse que una de ellas tienda a sobrestimar el nivel de inglés frente a la otra, simplemente, hay discrepancias en un sentido u otro según la prueba.

2. La puntuación final se configura, principalmente, a partir de los resultados obtenidos en comprensión oral y gramática. En este sentido, no aporta nada nuevo el resultado del bloque de pragmática y el bloque de cumplimentación contribuye incluso menos.
3. En relación con la conclusión previa, hay que decir que el de pragmática y el de cumplimentación son bloques en los que se yerran muchas de sus preguntas independientemente de si el examinando consigue una puntuación final alta o baja

4. Por todas las razones expuestas en los puntos 2 y 3 puede concluirse que la aportación del bloque de pragmática al OOPT presenta aspectos claramente mejorables.
5. Respecto a los motivos de error en las preguntas de pragmática, pueden establecerse también conclusiones específicas. Son preguntas que se fallan, en general, por incompreensión de 1 o 2 palabras. En algunas de ellas (P12, P19, P17) tienen cierta notoriedad los errores por una interpretación incorrecta, aun conociéndose el vocabulario. Se ha detectado, incluso, una pregunta (P12) donde la falta de comprensión general de la misma es una causa con un peso relativamente elevado en comparación al resto.
6. Respecto al análisis cualitativo de los ítems de pragmática, todas las categorías analizadas en las respuestas erradas han sido clasificadas dentro de las siguientes categorías: inferencias trópicas lexicalizadas, implicaturas, actos de habla indirectos y actos de habla.
7. Es destacable la frecuencia de la categoría *inferencia trópica lexicalizada* por ser la más alta entre las restantes. La segunda categoría la conforman las implicaturas, seguidas de los actos de habla indirectos. Mientras que los actos de habla apenas tienen presencia entre las preguntas erradas.

En definitiva, todas las muestras analizadas correspondientes a los ítems 12, 14,15 y 17 entran dentro de las categorías pragmáticas de inferencias trópicas lexicalizadas, implicaturas y actos de habla. Aunque estas categorías pragmáticas coincidan con las indicadas por el Marco, se pueden señalar dos objeciones al respecto. Por una parte, el acatamiento de las directrices del Marco en este tema no parece ser lo más aconsejable, puesto que existe una opinión generalizada, que compartimos, que apunta a que utilizando únicamente estas categorías pragmáticas se incurre en una infra-representación del constructo.

Por otra parte, el hecho de que en el diseño de los ítems de la prueba se observen estas categorías pragmáticas no es suficiente, ya que habría que conseguir además un buen índice de dificultad y de discriminación en estos ítems de pragmática, tarea que resulta muy complicada ya que uno de los grandes problemas en la evaluación de la habilidad pragmática es el hecho de no saber con certeza, cuál es la ruta natural de adquisición de ésta, contrariamente a como sucede en morfosintaxis. En las lenguas romances, por ejemplo, los tiempos progresivos y modo indicativo se adquieren antes que pasados, participios y subjuntivos. Saber qué se conoce en realidad acerca del desarrollo de la habilidad pragmática en L2, e identificar secuencias de adquisición relativamente estables es probablemente el área más crítica de debate, “el santo grial”, según Fulcher (2013) en relación a la evaluación de la competencia pragmática en L2.

Los resultados del análisis cualitativo de los ítems apuntan a que existe una asociación entre el porcentaje de error, el motivo de error y la categoría pragmática de cada ítem en cuestión. Por ejemplo: las preguntas 12,14, 15 y 17 son preguntas con porcentajes de error alto (47%,50%,47%,52% respectivamente). Entre el 30,4 % y el 45% de las muestras clasificadas en cada una de las cuatro preguntas son inferencias trópicas lexicalizadas, y precisamente el principal motivo de error señalado por los alumnos es la incomprensión de una o dos palabras. Esto indica que nos hallamos ante un problema de conocimiento receptivo del vocabulario.

La categoría pragmática con mayor frecuencia es la inferencia trópica lexicalizada con una media de 38.4 %. Le sigue la categoría implicatura, con el 33.7 %. Mientras que los actos de habla tienen una frecuencia media de 7.2 y en los actos de habla indirectos la media es 20.7.

Este resultado muestra con claridad que la dificultad mayor con la que han tropezado los 44 alumnos participantes en este estudio ha sido el desconocimiento receptivo del vocabulario. La falta de léxico ha dificultado el

proceso de interpretación pragmático al no darse la necesaria comprensión lectora. Así pues, podemos pensar que si estos alumnos no han pasado el nivel *threshold* de conocimiento léxico, condición necesaria para poder diagnosticar la habilidad gramatical (Alderson, 2007), tampoco es factible diagnosticar su habilidad pragmática.

Limitaciones del trabajo.

Esta investigación ha pretendido profundizar en la manera en la que se está llevando a cabo la evaluación de la competencia pragmática en las pruebas de lengua adaptativas. No obstante, somos conscientes de sus limitaciones. La principal dificultad y restricción con la que nos hemos encontrado al abordar los distintos análisis ha sido la imposibilidad de acceder a la totalidad del banco de ítems del OOPT. En cualquier caso, aunque hubiésemos podido hacerlo, a esta circunstancia habría que añadir el hecho de que el OOPT es un sistema de banco con miles de ítems y, como el mismo Pollitt (2009) advierte, no es factible pedir a nadie que juzgue el nivel de dificultad de todos ellos. También hubiese sido de gran utilidad conocer los ítems de anclaje, de entrada y de salida y en general aspectos relativos al algoritmo adaptativo. En su defecto lo que sabemos es que la muestra contestada erróneamente por el examinando se corresponde con la más fácil de las opciones que se le presentan ya que al tratarse de una prueba adaptativa cuando el examinando yerra una pregunta la siguiente es necesariamente igual o más fácil que la inmediatamente anterior.

Por otra parte, dado que los participantes en el estudio han sido alumnos de primer curso de magisterio, los resultados no son extrapolables a estudiantes de otros cursos y titulaciones.

Futuras líneas de investigación

De los resultados obtenidos en la presente tesis, se pueden derivar futuras investigaciones. Una de ellas podría consistir en ampliar el tamaño de la

muestra continuando con la misma metodología y centrándose en los alumnos de primer curso de Magisterio de manera que se puedan alcanzar resultados concluyentes.

Otra posible línea de investigación consistiría en llevar a cabo un estudio similar pero con alumnos de otros grados para contrastar los resultados y poder así corroborar o refutar los presentados en este trabajo.

Además se podría aplicar el mismo cuestionario a alumnos con niveles de dominio de inglés superior al nivel B1 y contrastar tanto los ítems errados, como los resultados obtenidos con los participantes en este estudio.

Otro posible estudio que podría llevarse a cabo consistiría en estudiar las categorías pragmáticas del resto de ítems que mayor número de examinandos contestaron correctamente. Esto se podría hacer con o sin aplicación de un cuestionario retrospectivo en el que se registrase el grado de conocimiento del vocabulario contenido en los ítems. Se utilizarían las mismas variables que en el cuestionario pero eliminando el encabezado “motivos de error”. De manera que se pudiera averiguar a qué categoría pragmática corresponden y si se mantendría la misma frecuencia de categorías pragmáticas (ITL) que se han recogido aquí o si por el contrario se trataría de otras distintas.

En términos generales, una investigación futura podría verse favorecida por la utilización de una muestra representativa más amplia en la que participasen alumnos con niveles superiores al B1, así como también alumnos de diferentes grados, cursos y de distintas universidades. Así mismo sería interesante en futuras investigaciones llevar a cabo estudios de naturaleza longitudinal que ayudasen a determinar las secuencias de adquisición de la habilidad pragmática en aprendices de inglés como LE/L2.

Implicaciones pedagógicas

A pesar de las limitaciones, este trabajo presenta implicaciones importantes. Una apreciable aportación es la constatación de la importancia que para el alumnado tiene conseguir una buena competencia léxica, un buen dominio del vocabulario y la necesidad por parte de los evaluadores de poder aislar el déficit propiamente pragmático.

A la luz de los resultados, este estudio subraya la necesidad de explorar nuevas formas en la metodología de enseñanza del inglés como L2/LE y ofrece las siguientes sugerencias para la mejora de los procedimientos de evaluación de la competencia pragmática en las pruebas estandarizadas de inglés como L2. Por una parte sugerimos delimitar la definición del constructo, es decir, ofrecer una definición interaccionista de la habilidad pragmática como sugiere Messick (1981, 1989) definiendo la capacidad o habilidad cognitiva y el dominio en el que dicha habilidad es relevante p.ej. competencia pragmática para fines académicos, ya que en los últimos años ha ido aumentando el acuerdo entre los examinadores en que las pruebas de dominio deberían en lo posible estar relacionadas con las futuras necesidades de lengua del candidato.

Además, hay que advertir como ya lo ha hecho Haidl (1993) que los estudiantes, al estar en un contexto simulado, no pueden procesar la información de forma natural que es como lo harían en un contexto real. Por tanto, hay que partir de la situación, los conocimientos previos e intereses de los estudiantes y dedicarse a actividades en las que los estudiantes puedan actuar en su papel normal y conocido, es decir, como estudiantes. Para conseguir este propósito se hace necesaria la implementación de una metodología dual que combine elementos de aprendizaje y elementos de adquisición. Por ejemplo, enmarcar el aprendizaje de aspectos formales dentro de la actuación lingüística relacionada con el contenido para conseguir así la adquisición, como propone Haidl (ibíd.).

Así mismo sería conveniente asumir que no se puede evaluar la competencia pragmática sin especificar qué tipo de competencia pragmática va a ser objeto de medición. Creemos que se debería delimitar de forma más precisa qué aspectos se van a evaluar, si estos van a ser los aspectos tratados por la pragmática enunciativa (actos de habla, máximas conversacionales presuposiciones, deixis...), los tratados por la pragmática textual (coherencia, cohesión y conexidad, anáfora, referencia...), o los estudiados por la pragmática receptiva (toma de turno, predictibilidad, prioridad). Si se asume que la evaluación de la habilidad pragmática sigue centrándose en la interpretación de los actos de habla y de la intención comunicativa del emisor, la pragmática léxica aportaría la guía y el marco de trabajo necesarios para la selección de ítems y elaboración de los bancos. Un problema concerniente a la evaluación de la actuación pragmática es que en las pruebas de lengua adaptativas actuales solo se evalúa la interpretación y la comprensión, que son los únicos aspectos a los que puede enfrentarse la teoría de medición de respuesta al ítem. El eslabón perdido entre la investigación sobre competencia pragmática y la práctica de la evaluación se debe pues, en parte al criterio psicométrico utilizado. Este estudio ayuda a demostrar que los avances en aspectos empíricos y los esfuerzos realizados en el desarrollo de la evaluación en pro de mayor objetividad no son todavía capaces de ofrecer resultados que satisfagan las expectativas de validez de un constructo como el de la competencia pragmática. En primer lugar porque es un constructo cuyas lindes son difíciles de establecer, como hemos explicado en capítulos precedentes. En segundo lugar porque la filosofía subyacente a este tipo de pruebas comerciales choca con los requerimientos de cualquier evaluación de lenguas que se desee realizar dentro de un marco de referencia comunicativo a menos que se incluyan pruebas orales, las cuales han de establecerse como requisito imprescindibles para completar la evaluación.

En definitiva, el formato típico de los ítems de las pruebas informatizadas adaptativas puede ser una limitación en términos de tareas de demanda cognitiva ya que se centran en los aspectos psicométricos y tecnológicos más que en cuestiones fundamentales sobre la naturaleza de las habilidades comunicativas que son el supuesto objetivo de la evaluación. Las instituciones corren el peligro de evaluar solo lo que puede evaluarse de forma económica, de manera que la misma eficiencia de las pruebas informatizadas (adaptativas o no) puede actuar como una fuerza conservadora en nuestro campo como ya han advertido Macnamara (1999) y Chalhoub (1999) entre otros. Además hay que tener en cuenta que la pragmática es una habilidad de carácter mixto en la que interactúan habilidades de comprensión y de producción difícilmente desvinculables de la comprensión lectora. Por este motivo, y dadas las características de las pruebas adaptativas, cabe preguntarse (Grabe, 1999) si se puede, a través de estos, evaluar la competencia pragmática y proporcionar medidas útiles sobre el conocimiento del mundo y de la cultura desde la perspectiva de una L2 manteniendo la validez del constructo. Así mismo, tal vez habría que plantearse si se debería perseguir este propósito. Respecto a esto, estamos de acuerdo con Smith y Leinonen (1992, citados por Adams, 2002) en que los procedimientos formales de las pruebas de lengua no pueden reproducir de forma fiable los comportamientos humanos dependientes del contexto y que las pruebas estandarizadas a gran escala pueden ser válidas solo para áreas de funcionamiento bien definidas tales como los actos de habla. Pero resultan más problemáticas cuanto más involucradas estén la dependencia o la interpretación del contexto.

Otro aspecto a tener en cuenta es la influencia que la alfabetización de la primera lengua ejerce sobre el conocimiento de la L2 /LE (Bernhardt, 1999). De manera que se suscitan las siguientes cuestiones:

- a) ¿Dónde debemos poner el énfasis, en la segunda lengua o en la primera?

- b) ¿Es la pragmática de la segunda lengua más un problema de gramática, de vocabulario, de conocimiento sintáctico, de integración semántica o de pragmática?

Ante la evidente limitación de este tipo de pruebas para evaluar las habilidades lingüísticas de producción, se empezó a aplicar hace unos años, la evaluación oral a través de conversaciones telefónicas en las que el examinando interactúa con un ordenador. Consideramos muy útil la utilización de la tecnología de reconocimiento de voz que puntúa la habilidad del candidato para entender y contestar apropiadamente, tal como apunta Alderson (2000). En su defecto y dado que como se ha visto en los resultados aquí presentados lo que se puede estar evaluando es en realidad la competencia léxico pragmática y/ o comprensión lectora, pensamos que como docentes deberíamos profundizar desde los primeros estadios de aprendizaje en la enseñanza del significado y proporcionar a los aprendices una base de vocabulario lo suficientemente amplia. Se trataría de aspirar a la enseñanza del vocabulario no tanto como conjunto de palabras, sino como de unidades léxicas y ocurrencias, desde la perspectiva de la pragmática léxica, como indican Sinclair, (1991) Nattinger, DeCarrico, (1992) y Lewis (1993, 2000) y los defensores de que el lenguaje está constituido principalmente por léxico gramaticalizado. Para ello se pueden diseñar materiales e integrar programas que ayuden a mejorar las habilidades de los alumnos. Esto implicaría la elaboración de materiales y fragmentos contextualizados dentro del marco del inglés para fines específicos (ESP) y dentro de éste, más concretamente, dentro del inglés para fines académicos (EAP) que no se limiten únicamente a la enseñanza de terminología, como se presenta en la figura 50:

Sería conveniente, por tanto, que el constructo se definiera dentro de un contexto verdaderamente específico y/o académico.

En cuanto a la necesidad de que los materiales utilizados en enseñanza y aprendizaje de lenguas sean material auténtico, entendemos que en pragmática, para garantizar la validez ecológica de los datos³³ se debe hacer uso de los avances en lingüística de corpus.



Figura 50. Marco de trabajo para el diseño de ítems de pragmática en las pruebas de segunda lengua o lengua extranjera.

Para ello, se recomienda desarrollar proyectos y *corpora* específicos como el Talk-Bank, o como sugiere Moudraia (2001), trabajar con corpus de lengua creados por el docente para uso en el aula o accesible en internet tales como el *British National Corpus* o el *COBUILD Bank of English* para buscar asociaciones de palabras, uso de preposiciones, estilo etc.

Por eso, partiendo de las indicaciones de expertos, y de la propia experiencia proponemos las siguientes sugerencias y actividades de aula:

- Comparación y traducción de la primera y segunda lengua grupo por grupo en lugar de palabra por palabra enfocado a suscitar la concienciación del lenguaje.

³³ Para más información véase: Ahlsen (1995); Friedland y Miller (1996); Perkins, Withword y Lesser (1998); Joannette y Ansaldo (1999); Gallardo Pauls (2006:7).

- Repetición y reciclaje de actividades que mantengan activo el vocabulario y las expresiones aprendidas.
- Descubrimiento del significado del vocabulario a través del contexto y/o trabajar con diccionarios y otras herramientas de referencia
- Identificación y grabación de modelos de lenguaje y ocurrencias (“collocations”).

No obstante, más que implementar un enfoque léxico en el aula o cambios radicales en la metodología, se trataría de procurar un cambio en la mentalidad del docente, de manera que éste consiga estimular la concienciación de los alumnos de la naturaleza léxica del lenguaje.

Sintetizando, sugerimos que si el objetivo de las pruebas estandarizadas e informatizadas (adaptativas o no) es evaluar la pragmática enunciativa, la selección y/o diseño los ítems relacionados con el significado no convencional (implicaturas conversacionales generalizadas y anómalas) se deben complementar con pruebas orales que permitan la interacción de los examinados de manera que la prueba no se limite a la evaluación de la comprensión de actos de habla, rutinas o ITL , sino también a evaluar la capacidad del discente para producir estas unidades pragmáticas en contextos específicos. Ya que como demuestran los estudios de Turnbull (2001) el lenguaje usado en los DCT orales y escritos no es representativo del lenguaje natural mientras que en los juegos de rol abiertos y con técnicas experimentales, el lenguaje se acerca más a ello.

Asimismo, es necesaria la selección cuidadosa de ítems que contengan vocabulario conocido por el discente de manera que se pueda aislar más claramente el posible déficit pragmático sin que éste se confunda con el déficit de vocabulario o de comprensión lectora.

Por otra parte creemos que la inclusión de ítems y de textos especializados en formato video es necesaria cuando la interacción no es posible y

defendemos la idea de que se tenga siempre en cuenta la integración de un aspecto tan importante como es la expresión corporal, ya que como afirma Abercrombie (1968 citado por Wharton, 2004:324) “We speak with our vocal organs, but we converse with our whole body”

8. REFERENCIAS

- AKHTAR, N. (2002). "Relevance and early word learning", *Journal of Child Language*, 29: 677-686, en: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=111589&fileId=S0305000902005214> [fecha acceso: 26-12-2014].
- ADAMS, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43: 973–987.
- ALCÓN, E., MARTÍNEZ, A. (2008). *Investigating Pragmatics en Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Second language Acquisition. Series editor: David Singleton.
- ALCÓN, E., (n.d). "Investigating pragmatic learning in instructional contexts", en: http://www.laslab.org/sla2010/docs/Alcon_ppt.pdf. [Fecha de acceso: 16-04-2015].
- ALDERSON, J.C. (2007). "The Challenge of (Diagnostic) Testing" en *Language Testing Reconsidered*. Janna D. Fox, Wesche, Bayliss, Cheng, Turner, Doe eds. University of Ottawa Press.
- ALDERSON, J.C (1981). "Report of the discussion on testing English for Specific purposes" en J.C. Alderson and Hughes (eds.) *ELT Documents. 111 – Issues in Language Testing*. British Council. London.
- ALDERSON, J.C., CLAPHMAN, C., WALL, D. (1998): *Exámenes de Idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid. Traducción de Neus Figueras. Cambridge University Press, Madrid.
- ALDERSON, J.C (2000). "Technology in testing: The present and the future" en *System*, 28 (4), pp. 593-603.

- ALVAREZ, M. (2005): "El componente pragmático en la evaluación". ASELE. Actas XVI (2005) p 142-149. En: Centro virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0140.pdf [Fecha acceso: 4-12-2014].
- AMERIKS, Y. (2009). *Investigating Validity Across Two Test Forms of the Examination of Proficiency in English (ECPE): Multi-Group Structural Equation Modeling Approach*. Unpublished doctoral dissertation in Applied Linguistics, Teachers College, Columbia University.
- AUSTIN, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: England, Calderon Press. En: <http://www.dwrl.utexas.edu/~davis/crs/rhe321/Austin-How-To-Do-Things.pdf> [Fecha de acceso: 25-02-2015].
- WILSON, D, CARSTON, R. (2007). "Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts". Dentro del proyecto: "A Unitary Approach to Lexical Pragmatics": En: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/pdf/Wilson-Carston-Unitary-Approach-2007.pdf> [fecha acceso: 24-10-2014]
- BACELAR DA SILVA, A.J. (2003). "The effect of instruction on pragmatic development: teaching polite refusals in English". *Second Language Studies*, 22-1: 55-106
- BACHMAN, L.F y PALMER, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: University Press Oxford.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKER, R. (1997). "Classical Test Theory and Item Response Theory in Test Analysis". Special Report No. 2, Language Testing Update. Lancaster: Lancaster University, United Kingdom.
- BALDWIN, D. (1993). Infants' ability to consult the speaker for clues to word reference. *Journal of Child Language* 20: 3395-418.

- BALDWIN, D., MOSES, L. (1994). Early understanding of referential intent and attentional focus: Evidence from language and emotion. En C. Lewis y P. Mitchell (eds.) *Children's Early Understanding of Mind*. Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- BALDWIN, D., MARKMAN, E. *et. al.* (1996). Infants' reliance on a social criterion for establishing word-object relations. *Child Development* 67: 3135-3153.
- BARON-COHEN, S., BALDWIN, D., CROWSON, M. (1997). Do children with autism use the speaker's Direction of Gaze (SDG) strategy to crack the code of language? *Child Development*, 68, 48-57.
- BARBERO, M.I. (1996). "Bancos de ítems". En J. Muñiz, J., (Coord). *Psicometría*. Cap. 4, p.p. 139-170. Madrid: Ed. Universitas, S.A.
- BARBERO, M.I. (1999). "Gestión informatizada de bancos de ítems" en J. Olea, V. Ponsoda y G. Prieto, (eds). *Tests informatizados. Fundamentos y aplicaciones*. Cap. 3, p.p. 63-74. Madrid: Ed. Pirámide.
- BARDOVI- HARLIG, J. CÉSAR FÉLIX-BRASDEFER, ALWIYA, S. OMAR, (2006). "On the role of formulas in the acquisition of L2 pragmatics", en *Pragmatics & Language Learning*. Natl Foreign Lg Resource Ctr. University of Hawi'i Press. Honolulu.
- BARDOVI- HARLIG, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, meaning and use*. Oxford: Blackwell.
- BARON-COHEN, S., BALDWIN, D., CROWSON, M. (1997). "Do children with autism use the speaker's direction of gaze strategy to crack the code of language?" *Child Development* 68: 48-57.
- BERNDHART, E. (1999). "Can there be a computer- adaptative test of reading?" en *Issues in computer adaptive testing of Reading proficiency. Selected papers*. Edited by Michelina Chalhoub- Deville. Series editor Michael Milanovic. University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1999, Cambridge.

- BEZUIDENHOUT, A.L.y MORRIS, E.K. (2004). "Implicature, Relevance and Default Pragmatic Inference" en *Experimental Pragmatics*. Palgrave Macmillan. London.
- BLOOM, L. (1994). "Meaning and expression" en W. Overton y D. Palermo (eds.) *The Ontogenesis of Meaning*. Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- BLOOM, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- BLOOMFIELD.L. (1914). *An Introduction to the Study of Language*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia, 1983, en: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015065773965> [Fecha acceso: 23-10-2014].
- BLUM, K., HOUSE, J., KASPER, G. (eds.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Ablex Pub. Corp., Norwood, New Jersey.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE) (2007) ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE nº312. páginas 53747 a 53750, en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449.
- BOUTON, L.F. (1988). "A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English". *World Englishes* 17, 183–96.
- (1994a). "Conversational implicature in the second language: learned slowly when not deliberately taught". *Journal of Pragmatics* 22,157–67.
- (1994b). "Can non-native speakers skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? – A pilot Study". en Bouton, L.F., (ed.), *Pragmatics and Language Learning*.Volume 5. Urbana, IL: DEIL, 88–109.

- BOUTON, L. F. (1999). "Developing non-native speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process" en E. Hinkel (Ed.): *Culture in second language teaching and learning* (pp. 47-70). New York, NY: Cambridge University Press.
- BRITISH NATIONAL CORPUS. <http://www.hcu.ox.ac.uk/BNC> [Fecha acceso: 10-05-2014].
- BROWN, J.D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- (2001). "Six types of pragmatics tests in two different contexts" en Rose, K. y Kasper, G., (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 301–25.
- BROWN, P., LEVINSON, S.D. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, J.D., RUSSELL, A. (2011). "Variables that affect the dependability of L2 pragmatics tests". *Journal of Pragmatics*, 43(2011): 198-217.
- BRUMFIT, C. J., K. JOHNSON (eds.). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BÜHLER, K. (1979 [1934]). *Teoría del lenguaje*. Trad. esp. Madrid: Alianza, 43-52.
- CABRÉ, T. (1999). "Hacia una teoría comunicativa de la terminología. Aspectos metodológicos". *Revista argentina de Lingüística*, 11. Artículo recogido en *La terminología*. Representación y comunicación. Barcelona. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. 129-150.
- CANALE, M. (1995 [1983]). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa de la lengua" en VVAA: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-82.

- CANALE y SWAIN. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching". *Applied linguistics*, 1: 1-47.
- CANDLIN, C. N. (1976). "Communicative language teaching and the depth to pragmatics" en C. Rameh (ed.), Georgetown University Roundtable 1976. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- CANTERA ADRADOS, S. (2011). *Modelos del C-Test y su correlación con los tests de la comprensión lectora de la E.O.I.* Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- CARRELL, P. (1979). "Indirect speech acts" en *ESL: Indirect answers*. In C. Yorio, K. Perkins, y J. Schachter (eds.), *On TESOL '79: The learner in focus* (pp. 297-307). Washington, DC: TESOL.
- CARRIÓ, M.L. y MESTRE, E., (2013). "A proposal for the tagging of grammatical and pragmatic errors", en *Research in Corpus Linguistics* 1: 7-18.
- CARROLL, B.J. (1961). "Fundamental considerations in Language Testing" en *Testing the English Proficiency of Foreign Students*, 30-40. Washington, DC: Center for Applied Linguistics
- CARROLL, B.J (1980). *Testing Communicative Performance. An Interim Study*. Oxford. Pergamon Press.
- CARSTON, R. (1997). "Enrichment and loosening: complementary processes in deriving the proposition expressed?" *Linguistische Berichte* 8:1 03-127. (Dept file & Robyn's home page) En: <http://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=RACAR49> [Fecha acceso: 24-10-2014].
- CARSTON, R. (2002). *Thoughts and Utterances: The Pragmatics of Explicit Communication*. Oxford: Blackwell, en: <http://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=RACAR49> [Fecha acceso: 24-10-2014].

- CARSTON, R. (ed.). (2002). "Linguistic meaning, communicated meaning and cognitive pragmatics". *Mind and Language: Special Issue on Pragmatics and Cognitive Science*, 17 (1), 127-148, en: <http://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=RACAR49> [Fecha de acceso: 24-10-2014].
- CARSTON, R. (ed.). (2002). "Metaphor, ad hoc concepts and word meaning - more questions than answers". *UCL Working Papers in Linguistics*, 14, 83-105, en; <http://iris.ucl.ac.uk/iris/browse/profile?upi=RACAR49> [Fecha acceso: 24-10-2014].
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYIE, Z., THURRELL, S. (1995). "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 5-35.
- COBUILD Bank of English, en: <http://titania.cobuild.collins.co.uk/>.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Fecha de acceso: 23-10-2014].
- CHALHOUB-DEVILLE, M (ed.) (1999). "Issues i computer adaptive testing of Reading proficiency. Selected papers". Edited by Michelina Chalhoub-Deville. Series editor Michael Milanovic. 1999University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1999, Cambridge.
- CHAPELLE, C. (1998). "Construct definition and validity inquiry in ESL research" in *Interfaces in Second Language Acquisition and Language Testing Research*, L. F. Bachman and A.D.
- CHAPELLE, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CLAPHAM, C. (1996). "The Development of IELTS. A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension". *Studies in Language Testing*. Milanovic, M. (ed). University of Cambridge Examinations Syndicate. Cambridge University Press. Cambridge. Cohen (eds), 32-70. New York: Cambridge University Press.
- CHANG, J. (2002). "Construct Validation of Models of Grammatical Knowledge: An Exploratory Study". Unpublished paper for A&HL 6500. Teachers College, Columbia University.
- CHANG, J. (2004). *Examining Models of Second Language Knowledge with Specific Reference to Relative Clauses: A Model-Comparison Approach*. Unpublished doctoral dissertation in Applied Linguistics, Teachers College, Columbia University.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, en: http://www.amazon.com/Aspects-Theory-Syntax-Noam-Chomsky/dp/0262530074#reader_0262530074
- COHEN, A. D., SHIVELI, R. L. (2007). "Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention". *The Modern Language Journal*, 91(2): 189-212.
- CONTRERAS, E. (1990). *El profesor universitario y la evaluación de los alumnos*. Universidad Politécnica de Madrid. Instituto de Ciencias de la Educación.
- CUMMINGS, L. (2005). *Pragmatics: a multidisciplinary perspective*. Edimburgh University Press.
- DAM-JENSENAND, ZETHSEN, K.K. (2006). "Pragmatic patterns and the lexical system- A reassessment of evaluation in language". *Journal of Pragmatics*. 39(2007): 1608-1623.
- DAVIS, A., BROWN, A., ELDER, C., HILL, K., LUMELEY, T., MCNAMARA, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DOQUIN DE SAINT PREUX, A. (2011). "Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática. Comentario al artículo de Carlos de Pablos "*Attitudes of English Speakers towards Thanking in Spanish*", en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/algunas-consideraciones-respecto-a-la-metodologia-de-investigacion-en-sociolingustica-y-pragmatica> [Fecha de acceso: 24-02-14].
- DÖRNEY, Z. y CSIZÉR, K. (2012) "How to design and Analyze surveys in second Language Acquisition Research" en: Alison Mackey, Susan M. Gass *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Editores: Alison Mackey y Susan Gass. Editor: John Wiley & Sons, 2011.
- DÖRNEY, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- DULAY, H., BURT, M., y KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. Oxford. Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford introduction to language studies. Hong Kong: Oxford University Press.
- ESCANDELL, M.V. (2004). "Aportaciones de la Pragmática" en Sánchez Lobato, J.E I.Santos: Vademecum para la formación de profesores de profesores. *Enseñar español como segunda lengua (I2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 179-198.
- (1993). "Anscombe y Ducrot y la teoría de la argumentación". En Escandell, M.^a V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos, pp. 108-128.

- ESTEBAN, M.M. (2008) *El C-test: alternativa o complemento de otras pruebas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Tesis de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología, Departamento de Filología Inglesa I. Dirigida por Herrera Soler, Honesto, en: <http://eprints.ucm.es/7814/>. [Fecha de acceso: 22-12-2014].
- FIRTH, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-51*. Londres: Oxford University Press.
- FIRTH, J.R. (1957a). "The Technique of Semantics". J.R. Firth (ed.); 7-33.
- FIRTH, J.R. (1957b). "Personality and Language in Society". J.R. Firth (ed.); 177-189.
- FISCHER, K. (2000a). *From Cognitive Semantics to Lexical Pragmatics. The Functional Polysemy of Discourse Particles*. Berlin and New York, Mouton de Gruyter. Fischer, K.
- FISHMAN, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House. (1988). *Sociología del lenguaje*. Cátedra. Madrid.
- FOX, J.D., WESCHE, M., BAYLISS, D., CHENG, L., TURNER, C.E., DOE, C. (2007). *Language Testing Reconsidered*. University of Ottawa Press.
- FULCHER, G. (2009): "Rating scales and the halo effect", en: <http://languagetesting.info/features/haloring/rating.html>. [Fecha de acceso: 4-03-2014]
- FULCHER, G. (2013). "Second language acquisition research and language testing. SLA –testing interface, en: <http://languagetesting.info/features/sla/&assessment.html> [Fecha de acceso: 21-02-2015].
- FULCHER, G. (2014). "Language testing resources", en: <http://languagetesting.info/humour/fun.php>. [Fecha de acceso: 23-10-2014].

- GALLARDO PAULS, B. (2005). "Categorías inferenciales en pragmática clínica". *Revista de Neurología*. 2005, 40.
- (2006). "Más allá de las palabras y la estructura: las categorías del componente pragmático" en Elena Garayzabal (ed): *Lingüística clínica y logopedia*, Madrid: Antonio Machado Libros, 2006.
- (2009). "Valoración del component pragmatico a partir de datos orales". *Revista de neurología*, 2009, 48(supl2):S57-61.
- (1996). "Análisis conversacional y pragmática del receptor". <http://www.uv.es/pauls/TODO.PDF>
- GARCIA, P. (2009). *Percepció d'alumnes nouvinguts de Secundària i Batxillerat sobre com aprenen una L2*. Treball de recerca de tercer cicle. Departament de didàctica de llengua i la literatura, Universitar de València. Dirigit per Dr. Mateo del Pozo.
- GARCÍA LABORDA, J. (2007). "¿Necesitan las universidades españolas una prueba de acceso informatizada? El caso de la definición del constructo y la previsión del efecto en la enseñanza (washback) para idiomas extranjeros", en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-1%20-%20Jesus%20Garcia.pdf> REOP. Vol. 21, nº 1, 1er cuatrimestre, 2010. [Fecha de acceso: 7-12-2014].
- GRABE, W. (1999). "Developments in readingresearch and their implicationsfor computer-adaptative reading assessment" en *Issues i computer adaptive testing of Reading proficiency. Selected papers*. Edited by Michelina Chalhoub- Deville. Series editor Michael Milanovic. 1999University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1999, Cambridge.
- GRABE,W. (2003). "Reading and writing relations: second language perspectives on research and practice". In B. Kroll (ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242-262). Cambridge: Cambridge University Press.

- GRABOWSKY, K. (2008). "Investigating the construct validity of a performance test designed to measure grammatical and pragmatic knowledge". *Spain Fellow Working Papers en Second or Foreign Language Assessment*. 2008, Volume 6: 131-179.
- GRABOWSKY, K. (2009). (GRABOWSKY D. ed. in Applied Linguistics). *Investigating the construct validity of a test of grammatical and pragmatic knowledge*. Unpublished doctoral dissertation in Applied Linguistics, Teachers College, Columbia University, en: http://www.cambridgemichigan.org/sites/default/files/resources/SpainPapers/Spain_V6_Grabowski.pdf [Fecha acceso: 4-03-2014].
- GREEN, K. (1991). *Educational Testing. Issues and Applications*. New York and London. Garland Publishing.
- GRICE, H.P. (1975). "Logic and Conversation", en COLE P. y J.L. MORGAN (1975), pp. 41-58. Trad. esp. VALDÉS VILLANUEVA, L.M. (Compilador), pp. 481-510. (1975): "Logic and conversation" <http://www.sil.org/linguistics/bibliographylinguistics/ColePAndMorgan1975.htm>. [Fecha acceso: 23-10-2014] y: <http://www.unige.ch/lettres/baumgartner/docs/grice/protect/further.pdf> [Fecha acceso: 2-04-2015].
- GRICE, H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, en: <http://courses.media.mit.edu/2005spring/mas962/Grice.pdf> [Fecha acceso:10-04-2015].
- GRICE, H.P. (1957). "Meaning", *Philosophical Review*, 66(3). Reprinted as ch.14 of Grice 1989, pp. 213–223.
- GRICE, H.P. (1975). "Method in Philosophical Psychology: From the Banal to the Bizarre", *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* (1975), pp. 23–53.
- GUMPERZ, J.J. (1982): *Language and Social Identity*. Cambridge University Press. Cambridge.

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2004). "La subcompetencia pragmática" en Sánchez Lobato, J. e I. SantosGargallo: *Vademecum para la formación de profesores de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid.SGEL ,533-552.
- HIDL DIETLMEIER, A. (1993). "La teoría de la relevancia y los procesos de adquisición e la enseñanza de idiomas extranjeros". Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones. En: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/11095/17851671.pdf?sequence=1> [Fecha de acceso: 26-09-2014].
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- HARRIS, D.P (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.Hatch, E. 1972.
- HENNING, G. (1987). *A Guide to Language Testing:Development, Evaluation, Research*. Cambridge, Mass.Newbury House.
- HAUGH, M. (2002). "The intuitive basis of implicature", *Pragmatics* 12:2. 117-134 (2002) International Pragmatics Association. En: <http://elanguage.net/journals/pragmatics/article> [Fecha acceso: 10-04-2015].
- HYMES, D. (1972):"On Communicative Competence" en Pride, J.B. and Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-93). Harmondsworth: Penguin.
- HYMES, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- HUDSON, T., DETMER, E., BROWN, J. D. (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics* (Technical Report 2). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- HUDSON, T., DETMER, E., BROWN, J. D. (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics* (Technical Report 7). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- IGLESIAS, M^a.J.y SÁNCHEZ, C. (2007). Diagnóstico e Intervención Didáctica del Lenguaje Escolar. La Coruña, Netbiblo.
- INFANTIDOU, E., TSANNE, A. (2010) "Levels of pragmatic competence in an ESL academic context: a tool for assessment" en: <http://cjq208.wix.com/teachingpragmatics#!articles/c9br> [Fecha acceso: 10-04-2015].
- INGULSRUD (1994:63). "An entrance test to Japanese universities: Social and historical context". In C. Hill y K. Parry (eds.), en *Testing to assessment: English as an International Language*. London y New York: Longman, 61-81.
- JAKOBSON, R. (1975[1960]): "Lingüística y poética". Trad.esp. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 347-395.
- JOHNSON (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- KASPER, G. (2000). "Data collection in pragmatics research" en Spencer-Oatey, H., editor, *Culturally speaking*. New York: Continuum, 316-41.
- KASPER, G. and SCHMIDT, R. (1996). "Developmental issues in interlanguage Pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition* 18: 149-69.
- KATZ, J.J., FODOR, J.A. (1963). "The structure of a semantic theory". *Language*, 39(2): 170-210. En http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/katz_fodor_1963_structure_semantictheory.pdf [Fecha de acceso: 19-10-2014].

- KELLER, E. (1979). "Gambits: Conversational strategy signals". *Journal of Pragmatics*, 3: 219-237.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*, Paris, Seuil.
- KRESS, G.R. (2001): "From Saussure to Critical Sociolinguistics: The Turn towards a Social View of Language", en: <http://www.freewebs.com/philomanian/Sociolinguistics/from%20saussure%20to%20critical%20sociolinguistics.pdf> [Fecha de acceso: 12-12-2013].
- KUNNAN, A.J. (1995). *Test taker characteristics and test performance: A structural modeling approach*. Studies in Language testing. University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Cambridge. Cambridge University Press.
- LADO, R. (1961). *Language Testing*. London, UK: Longman.
- LEECH, G. (1974). *Semantics. The Study of Meaning*. London: Penguin Books. 1981.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove, England: language Teaching Publications.
- LEWIS, M. (2000). "Language in the lexical approach". in *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach*, Michael Lewis (ed.) pp. 126-154. Hove: language teaching publications.
- LIAO, Y.F. (2009). *Construct Validation Study of the GEPT Reading and Listening Sections: Re-examining the Models of L2 Reading and Listening Abilities and Their Relations to Lexico-grammatical knowledge*. Unpublished doctoral dissertation in Applied Linguistics, Teachers College, Columbia University.

- LINN, R.L. (2000). "Assessments and accountability", *Educational Researcher*, 29(2), 4-16.
- LIU, J. (2007). "Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: Implications for testers and teachers". *Reflections on English Language Teaching*, 5: 1-22.
- LIU, J. (2006). *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of EFL learners*. Frankfurt: Peter Lang.
- LOCK, G. (1996). *Functional English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLORIAN, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Universidad de Salamanca. Santillana.
- LÓPEZ-MEZQUITA, M.T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica. Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ-CORDERO, D. (2011). "Ciencia en su PC", Nº 3, julio-septiembre, 2011, p. 121-129.
- MADRID, D. (1997): "La evaluación del área curricular de la lengua extranjera" en H. Salmerón (ed.) (1997): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, pp. 252-290. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MADSEN, H.S. (1983). *Techniques in Testing. Teaching techniques in English as a second Language*. Oxford. Oxford University Press.
- MARTÍN, B. y CARRIÓ, M. L. (2012). "Aplicación del proceso inferencial en el aprendizaje de preposiciones". *Empiricism and analytical tools for 21st century applied linguistics. Selected papers from the XXIX international conference of the Spanish association of applied linguistics (AESLA)*. 2012.

- MARTÍNEZ-FLOR y E. ALCÓN (eds.), (2008) *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing* (pp. 249–266). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- McNAMARA, R. F. (1999). "Computer adaptive testing: A view from outside" en *Issues in computer adaptive testing of Reading proficiency*. Selected papers. Edited by Michelina Chalhoub- Deville. Series editor Michael Milanovic. 1999University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1999, Cambridge.
- MARTÍNEZ, M.A., SÁNCHEZ, A., FAULÍN, J. (2009). *Bioestadística amigable*. Ed. Díaz de Santos, 2009.
- MARTÍNEZ RÍO, F. (2008): Proyecto de creación del INEE, en: [http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/libros/L%2045%202008%20Proyecto INEE-2002.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/libros/L%2045%202008%20Proyecto%20INEE-2002.pdf) [Fecha de acceso: 10-03-2014].
- MARTÍNEZ, F. (2008): "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate". *Revista de la Educación Superior en Línea*. Num. 120, en: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res120/art5.htm>. [Fecha de acceso: 22-12-2014]
- MESSICK, S. (1989). "Validity." en Linn, R. L. (ed.) *Educational Measurement*. New York: Macmillan, 13 - 103.
- MESSICK, S.(1981). "Constructs and their vicissitudes in educational and psychological measurement". *Psychological Bulletin*, 89: 575-88.
- MESTRE, E. y CARRIÓ, M.L (2012). "A pragmatic analysis of errors in University students' writings in English", en *English for Specific Purposes World* 35 / 12, 1-13.
- MESTRE, E. Y CARRIÓ, M.L (2013). "A Proposal for the Detection and Classification of Discourse Errors". 5th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2013), en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 95 (2013): 528-53

- MILANOVIC, M. SAVILLE, N. (1996). *Performance Testing, Cognition and Assessment*. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem. University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES Studies in Language Testing). Cambridge University Press. Cambridge.
- MORALES (2009). "Análisis de ítems en las pruebas objetivas", en:<http://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/11/19-nov-analisis-de-ite-mos-en-las-pruebas-objetivas.pdf> [Fecha de acceso 13-12-2014].
- MORENO-FERNÁNDEZ, F. (1994). "Aportes de la Sociolingüística a la Enseñanza de lenguas" *REÁLE*, 1 pp. 107-135., 1994 Universidad de Alcalá de Henares.
- MORRIS, C. (1938). "Foundations of the Theory of Signs" *International Encyclopedia of United Sciences*, 1/ 2 Chicago. University of Chicago Press.
- MORRIS, C. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós
- MORROW, K., (1979). "Communicative language testing: revolution of evolution?", en: Brumfit, C.K., Johnson, K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford, pp. 143±159.
- MOUDRAIA, O. (2001). "Lexical Approach to Second Language Teaching". ERIC CLEARINGHOUSE ON LANGUAGES AND LINGUISTICS 800-276-9834 ERIC@CAL.ORG WWW.CAL.ORG/ERICCLL, en: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0102-moudraia-lexical.pdf [Fecha acceso: 8-01-2015].

- MURRAY, J.C. (2011). Do Bears Fly? Revisiting Conversational Implicature in Instructional Pragmatics. *The Electronic Journal for English as a Second Language* September 2011–Volume 15, Number 2. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a4/> [Fecha acceso: 4-03-2014].
- MUNBY, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATTINGER, J. y DeCARRICO, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- OLEA, J. Y PONSODA, V. (2013). *Tests adaptativos informatizados*. Madrid: ediciones UNED.
- OLEA, J., PONSODA, V., REVUELTA, J. Y BELCHÍ, J. (1996). “Propiedades psicométricas de un test adaptativo de vocabulario inglés”. *Estudios de Psicología*, 55: 61-73.
- OLLER, J.W. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- OLLER, J. W. (1983). “Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar” en J. W. Oller (ed.), *Issues in language testing research* (pp. 3-10). Rowley, MA: Newbury House.
- PASTOR, S. (2003). “La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas”. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid, consejería de Educación. pp. 503-514.
- PASTORA HERRERO, J.F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla, S.A.Madrid.
- PARTINGTON, A. (1998). *Patterns and meanings*. Amsterdam and Philadelphia: Benjami.

- PAWLEY, A. y SYDER, F.H. (1983). "Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency". In *Language and Communication*, J.C Richards and R.W. Schmidt (eds.), 191-225. London: Longman, en: <http://www.uni-mainz.de/FB/Philologie-II/fb1414/lampert/download/so2008/PawleySyder.pdf>. [Fecha de acceso: 26-12-2014].
- PETERS, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PHELPS, R. P. (2005). "Persistently positive: Forty years of public opinion on standardized testing". En R. P. Phelps (ed.), *Defending standardized testing* (pp. 1-22). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PAYRATÓ, LL. (2010). *Pragmàtica, discurs i llenguatge oral. Introducció a l'ànlisi funcional dels textos*. UOC, Barcelona.
- PETERS, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIENEMANN, M., JOHNSON, M., BRINDLEY, G. (1988). "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment". *Studies in Second Language Acquisition Research*, 10, 217-224. Publishing Co.
- POLLIT, A. (2009). "The Oxford Online Placement Test: The Meaning of OOPT Scores" Oxford: Oxford University Press, available online: http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedFiles/Buy_tests/oopt_meaning.pdf [Fecha de acceso: 23-06-2014].
- PURPURA, J. (1999). *Strategy Use and Second Llanguage Test Performance: A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PURPURA, J. (2004). *Assessing Grammar*. Series editors Alderson, Ch. and Bachman, L. Cambridge, Cambridge University Press.

- PURPURA, J. (2006). *Re-examining the measurement of grammatical and pragmatic knowledge*. East Coast Organization of Language Testers (ECOLT). Washington.
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*.
- (2002): *Metapragmática: Lenguaje sobre lenguaje, ficciones, figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Barcelona: Montesinos.
- RIVERS, W., TEMPERLY, M. (1978). *A Practical Guide to Teaching English as a Second or Foreign Language*, New York: Oxford University Press.
- RODRÍGUEZ, T., ALBUERNE, L., ÁLVAREZ, M., CADRECHA, J., HERNÁNDEZ, M., LUENGO, J., ORDÓÑEZ Y SOLER, E. (1993): *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- ROEVER, C. (2005). "Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics". Disponible en: <http://ltj.sagepub.com/content/23/2/229.full.pdf>. [Fecha de acceso: 22-02-2012].
- ROEVER, C. (2011). "Testing of second language pragmatics: Past and future". published online 22 February 2011 *Language Testing DOI: 10.1177/0265532210394633*, en: <http://ltj.sagepub.com/content/early/2011/01/09/0265532210394633.full.pdf> [Fecha de acceso 24-10-2014]
- (2001). "Web-based language testing: Opportunities and challenges". *Language Learning and Technology* 5, 84–94.
- (2004). Difficulty and practicality in tests of interlanguage pragmatics. In Boxer, D., and Cohen, A., editors, *Studying speaking to inform*
- (2006). "Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics". *Language Testing*. April 2006 vol. 23 no. 2 229-256.

- ROBINSON E.J. Y ROBINSON W.P. (1982). "Knowing when you don't know enough: children's judgements about ambiguous information", *Cognition* 12: 267 - 280.
- ROSSO, P. MARTÍ, M.A. y TAULÉ, M. (2013). "DIANA: Análisis del discurso para la comprensión del conocimiento". *Procesamiento del Lenguaje natural*, Revista nº 51, septiembre de 2013, pp. 223-226.
- SAVIGNON, S. (1972). "Teaching for communicative competence: a research report" *Audiovisual Language Journal* 10(3): 153-62.
- SCHMIDT GL, DeBUSE CJ, SEGER CA. (2005). Right hemisphere metaphor processing? Characterizing the lateralization of semantic processes. *Brain Lang* [in press].
- SEARLE, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J. (1975). *Indirect speech acts*. In P. Cole and J. Morgan (eds.), *Syntax and semantics*, vol. 3: *Speech Acts* (pp. 59–82). New York.
- SCHUMANN, J. (1979). "The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature". en R. Anderson (ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, DC: TESOL.
- SHEPHARD, L. A. (2006). "Classroom assessment". En R. L. Brennan (ed.), *Educational measurement* (4a. ed., pp. 623-646). Westport, CT, Estados Unidos: Praeger.
- SHOAMY, E. (2000). "The relationship between language testing and second language acquisition, revisited". *System* 28 (2000) 541-553.
- SMITH, N. (1988). "First Language Acquisition and Relevance Theory", en *Polyglot*, vol. 9, ficha 2.
- SMITH, N. (1990). "Can Pragmatics fix Parameters", *Working Papers, UCL*.

- SMITH, B.R., LEINONEN, E. (1992). *Clinical Pragmatics, Unraveling the Complexities of Communicative Failure*. London: Chapman & Hall.
- SPERBER, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge. Harvard University Press (2ª ed. 1995, Oxford, Blackwell). Traducción española de Eleanor Leonetti, La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos, Madrid, Visor, 1994.
- (1995). *Postface to the second edition of Relevance: Communication and Cognition*. Oxford, Blackwell.
- SPOLSKY, B. (1995). *Measured Words*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAN, M. (2007). “Grammar, Meaning and Pragmatics: Sorting Out the Muddle”. *TESL-EJ*, Sept. 07 Volume 11, Number 22, en: <http://tesl-ej.org/ej42/a4.html> [Fecha acceso: 8-03-2012].
- TANAKA, S. y KAWADE, S. (1982). “Politeness strategies and second language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, 5: 18-33.
- TAGUCHI, N. (2005). “Comprehending implied meaning in English as a foreign language”. *The Modern Language Journal*, 89, 543-562.
- TAKAHASHY, S. (2005). “Proficiency as a factor affecting attention and awareness” *Applied Linguistics* 26/1: 90–120 Oxford University Press 2005. doi:10.1093/applin/amh040, en: <http://data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/bitstream/123456789/2341/1/5.pdf> [Fecha acceso: 11-09-2013].
- THOMAS, J. (1996). *Meaning in interaction: an Introduction to Pragmatics*. Longman, New York.
- TROSBORG, A. (1987). “Apology strategies in natives/non-natives”. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 147-167. Disponible en: ScienceDirect. [Fecha de acceso: 20-03- 2005].

- TSUTATAWA, F. (2013). "Pragmatic Knowledge an Ability in the Applied Linguistics and second Language Assessment literatura: A review". Teachers College Columbia University Working Papers in TESOL & applied linguistics, 2013, Vol. 13, N°2, pp.1-20.
- TURNBULL, W. (2001). "An appraisal of pragmatic elicitation techniques for the social psycho- logical study of talk: The case of request refusals". *Pragmatics* 11: 31-61. [Fecha acceso: 15-04-2014].
- VALLANCE, M. (2003). "The Use of Computers in English Language Testing". *Teaching and Learning*, 24(1), 67-76 Published by Institute of Education (Singapore). en: <http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/3111/1/TL-24-1-67.pdf>. [Fecha de acceso: 7-10-2014].
- VAN DER LINDEN, W. J. y E GGEN, T. J. (1986). "An empirical Bayesian approach to item banking" Special Issue: Test item banking. *Applied Psychological Measurement*, 10(4): 345-354.
- VERSCHUEREN, J. (1999). *Understanding pragmatics*, Londres: Cambridge University Press.
- WALTERS, F. S. (2007). "A conversation-analytic hermeneutic rating protocol to assess L2 oral pragmatic competence". *Language Testing*, 24(2): 155–183.
- WARTON, T. (2004). "Lexical acquisition and pragmatics". *UCL Working Papers in Linguistics*, 16: 323-341 (PDF).
- WATTS, F. (1997). *Reliability in English Language Testing: Rater Agreement in the Spanish University Access Examination*. Tesis doctoral. Universitat de València, Facultat de Filologia, Dpto. De Filología Inglesa y Alemana.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

- WILSON, D., SPERBER, D. (1991). Pragmatics and modularity. In: *Pragmatics. A reader*, ed. S. Davis. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, D Y CARSTON, R. (2007). "Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts", Dentro del proyecto: "A Unitary Approach to Lexical Pragmatics", en: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/pdf/Wilson-Carston-Unitary-Approach-2007.pdf> [Fecha acceso: 24-10-2014]
- WINDEATT, S. (1986). "Observing CALL in action". In G. Leech y C.N. Candlin (eds.), *Computers in English Language Teaching and Research* (pp. 79-97).
- WHORF (1956 (1971:235)): "Ciencia y lingüística. Pensamiento y lenguaje". En Whorf, Verschueren, Jef, Jan-Ola Ostman, Jan Blommaert y Chris Bulcaen, eds. (1997), *Handbook of Pragmatics Online*, Amsterdam, John Benjamins.
- WHORF, L.B. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Selección de escritos Barral Editores, S.A. Barcelona.
- WILKINS, D. (1976). *Notional Sillabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, D. (2003). "Relevance Theory and Lexical Pragmatics". *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica*, 15(2): 273-291. Special Issue on Pragmatics and the Lexicon. Reprinted in 2004 UCL Working Papers in Linguistics, 16 (PDF).
- WILSON, D. Y CARSTON, R. (2007) "A Unitary Approach to Lexical Pragmatics: Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts". Disponible en: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/pdf/Wilson-Carston-Unitary-Approach-2007.pdf>. [Fecha de acceso: 7-10-2014].
- WILSON, D Y CARSTON, R. (2007). "Relevance, Inference and Ad Hoc Concepts", Dentro del proyecto: "A Unitary Approach to Lexical Pragmatics", en: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/robyn/pdf/Wilson-Carston-Unitary-Approach-2007.pdf> [Fecha acceso: 24-10-2014].

- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Investigaciones Filosóficas*, en: <http://new.pensamientopenal.com.ar/21122009/filosofia04.pdf>. [Fecha de acceso: 23-10-2014].
- WODE, H. (1978). "The L1 vs. L2 acquisition of English negation". *Working Papers on Bilingualism*, 15, 37-57.
- (1979). "Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition." *Working papers on Bilingualism*, 11: 1-31.
- YAMASHITA, S.O. (2008). "Investigating interlanguage pragmatic ability: what are we testing?" en *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. (2008). Second Language Acquisition 30 Series Editor. David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland. Ed. Alcón Soler, E. Martínez Flor, A. Multilingual Matters. Bristol.
- YAMASHITA, S. O. (1996). "Six measures of JSL pragmatics". Technical Report 14. Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. Disponible en <http://nflrc.hawaii.edu/> [Fecha acceso: 10-07-2014].
- YULE, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- YUS, F. (2003). *Cooperación y relevancia, dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, en: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84790832208977775.pdf>. [Fecha de acceso: 12-12-2014].

9. ANEXOS

ANEXO 1. MUESTRAS DE PREGUNTAS DE PRUEBAS ESTANDARIZADAS DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

BULATS

Muestras de preguntas: BULATS Reading & Language Knowledge Part 1, Sección 2

En esta sección, se tienen que completar seis frases utilizando sólo una de las cuatro opciones. Las preguntas ponen a prueba el conocimiento de la gramática y el vocabulario.

Choose the word or phrase which best completes each sentence.

Businesses can keep staff happy without _____ the bank.

- b) using
- c) breaking
- d) costing
- a) hurting

Sección 3

Periódico o artículo de revista, anuncio, folleto, etc largo con la tarea de elección múltiple.

En esta parte de la prueba, hay que leer un texto largo y responder a las preguntas de opción múltiple. Las preguntas ponen a prueba la comprensión general del texto y de su capacidad para encontrar información específica.

Lea el texto y responda a las preguntas

What effect has music downloading had on the the music industry?

- it has led to a decline in sales
- very little, it is only a few people
- it has led to an increase in music sales.

Grammar. Texto de longitud media, con 5 lagunas. En esta sección, usted tiene que leer un texto en el que hay algunas palabras que faltan (lagunas). Para cada espacio, hay que escribir la palabra correcta para completar la frase. Usted debe escribir una sola palabra en cada espacio. En esta sección se pone a prueba su conocimiento gramatical de inglés. Usted tiene que decidir qué parte de la oración que se necesita y en qué forma para completar el texto.

Lectura de información específica. Cuatro textos cortos con texto coincidente.

En esta sección, se leen cuatro textos breves, tales como anuncios, descripciones de productos, etc Se emparejan diferentes frases con cada uno de esos textos.

Which extract does each sentence refer to? A, B, C, D

1. There is a new member of staff on our team.
2. If you do not pay on time, you will be charged extra.
3. We can only deliver items priced over a certain value.
4. Increased costs have forced us to change our delivery policy.
5. Our rules have changed due to problems with customers.
6. We want to visit your company with details of our products.
7. If you use our services regularly, you can save money.

BECS

Muestras de preguntas de la parte de comprensión lectora:

Which section, A, B, C, D or E, does each statement 1-8 refer to?

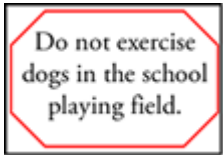


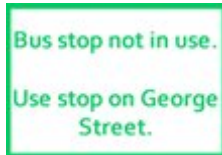
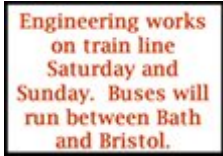
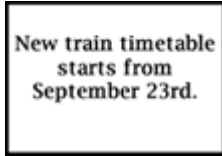

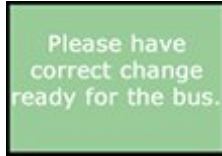
1. *In future, it will be necessary for employers to pay into their employees' pensions.*
2. *Employers only need to keep minimal paperwork for the stakeholder scheme.*
3. *A pension from a well-known establishment may not deliver significant profits.*
4. *Business owners with very few staff need not offer pension schemes.*
5. *Employees who pay into stakeholder schemes may lose their money.*
6. *Employees in some occupations may not be eligible for some types of pension.*
7. *Both large and small businesses can get rebates from paying into employees' pension funds.*
8. *If the number of employees on a company's payroll exceeds a certain figure, a pension must be offered.*

KET

Questions 1-6

which notice (A-H) says this (1-6)? Click on the notice to select it.

1. People who saw a car drive into another car should call this number.

 <p><input type="radio"/> A</p>	 <p><input type="radio"/> B</p>	 <p><input type="radio"/> C</p>	 <p><input type="radio"/> C</p>
 <p><input type="radio"/> F</p>	 <p><input type="radio"/> E</p>	 <p><input type="radio"/> G</p>	 <p><input type="radio"/> H</p>

Read the sentences about cleaning the house. Choose the best word for each space.

1

Martina decided to _____ her house a spring clean.

- give have get

2

First Martina _____ all her clothes away in the cupboard.

- put cleaned took

3

She _____ all her old toys and games to a second hand shop.

- brought got took

4

She tidied _____ her books and papers.

- out up down

5

She _____ some fresh flowers on the shelf.

- bought got put

6

She put new _____ on the bed.

- curtains carpets blankets

There are 5 questions in this quiz. Complete the conversations. Choose the correct answer.



1

Would you like a cup of tea?

- Yes, I like tea.
 I'd love one.
 Sorry, I'm not.

Read the article about two sisters.

Are the sentences 'Right' or 'Wrong'?

If there is not enough information to answer 'Right' or 'Wrong', choose 'Doesn't say'.

1
Tamara and her sister were both born in Mexico.

Right Wrong Doesn't say

2
Tamara's parents moved from Mexico to Manhattan.

Right Wrong Doesn't say

3
People called Tamara "Adriana" many times.

Right Wrong Doesn't say

4
Adriana wrote to Tamara first.

Right Wrong Doesn't say

5
Adriana always knew she had a twin sister.

Right Wrong Doesn't say

6
Adriana is Tamara's only sister.

Right Wrong Doesn't say

7
Adriana was a student at Long Island University.

Right Wrong Doesn't say

8
Adriana had only recently arrived in Long Island.

Right Wrong Doesn't say

• Score: 0/0

1. Read the article about a student. Click on the gaps, then choose the best word to fill the spaces.

My name's Hannah and I'm twenty years old. I've got a daughter----- Nicole. She's three now. I live in a small flat----- the city centre. It isn't a nice place to live. It's very noisy and dirty and there is----- for Nicole to play.

I want to move out of the city and live in the countryside. But it's very expensive to live there. I will need to earn----- money to buy a house. There aren't----- flats for sale in the small villages near here. I will need to buy a car .

That's why I study at college. I'm studying Business. While I am at college, my mum looks---- -- Nicole. My mum really likes spending time with her. In the evening, I work as a cleaner. I clean people's houses. Nicole comes with me. She plays----- with her toys while I work.

There are 5 questions in this quiz. Read the description of some things you can find at a train station. What is the word for each one?

The first letter is already there. There is one space for each other letter in the word.

1. People wait for their train here.

p _ _ _ _ _

Writing tests:

Complete these letters. Write ONE word for each space.

Dear Sir / Madam,

I stayed ---- the Grand Hotel last week---Tuesday to Thursday. I think I left a gold ring ---- my hotel room. I----- in room 309. It ----be in the cupboard next----- the bed. Please ----- you look for it? -----you find it, can you send it to me?

Thank you very much

Celia Hicks.

Read the information about a school theatre trip. Complete Emma's notes.

Emma's notes:

School Trip

Name of Town:

Name of the Play:

Cost:

Meeting place:

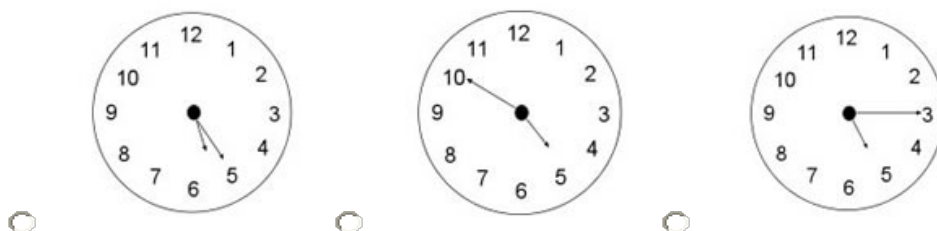
Return time:

- Listening part 1: pictures with multiple choice questions

In part 1 of the Key English Test (KET) you listen to five short recordings and for each recording you have to choose the best of three pictures. You can listen to the audio twice.

There are five questions in this part. For each question, there are three pictures and a short recording. Click on the correct picture.

- 1 What time will the train arrive?



Listen to Sam talking about his holiday. What did he do on each day?

For questions 1-5, select an activity for each day. You can listen to the conversation twice. (Se despliega menú con 7 opciones)

1. Monday
2. Tuesday
3. Wednesday
4. Thursday
5. Friday

Listen to Rebecca and Adam planning a night together. For each question, choose the correct answer.

1. Rebecca and Alan decide to meet on

- Thursday
 Wednesday
 Friday
-

2. They decide to

- Go out for a drink.
 Go out for dinner.
 Stay in and watch a DVD.
-

3. The Orange Tree is on

- Church Road.
 - Potter Street.
 - Love Lane.
-

4. They will meet at

- Ten past seven.
 - Seven twenty.
 - Twenty to seven.
-

5. Rebecca met Charlie

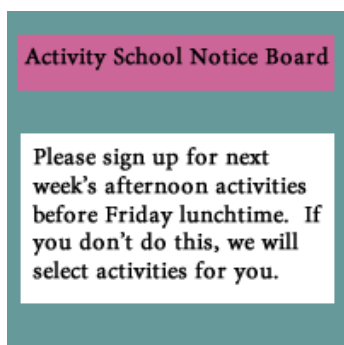
- on a skiing holiday.
- at the sports centre.
- at a party.

You will hear a woman asking for information about a city bus tour. Listen and complete answers 1-5.

Bus Tours depart...	Every..... minutes.
Last tour departs at	
Ticket prices:	Adults: £10 Children: £.....
Tour Bus Office Address:Street
Buses leave from	TheHall

PET

This activity helps with the first part of the PET Reading test. In this part you have to look at very short texts, such as signs and messages, postcards, notes, emails, labels etc. You can do another PET reading part 1 test here.



1

Students who do not sign up before Friday lunchtime...

- won't be able to choose their afternoon activities next week.
- will not be able to do afternoon activities next week.
- will have to work in the afternoons next week.

There are 7 questions in this quiz. Look at the text in each question. What does it say? Choose the correct answer.



- The water fitness classes are free to people who swim ten times in a month.
- The swimming pool is free to people who go to the Water Fitness Classes.
- This month, you can go to Water Fitness Classes and use the swimming pool ten times without paying.



Where would you NOT see this sign?

- In a building.
- In a playground.
- In a field.

LISTENING TEST

Listening part 1: pictures with multiple choice questions you listen to seven short recordings and for each recording you have to choose the best of three pictures. You can listen to the audio twice.



In part 2 of the Preliminary English Test (PET) you listen to a longer recording and answer 6 multiple choice questions. You can listen to the audio twice.

1. This year, the course will run for...

- A six weeks.
- B seven weeks.
- C eight weeks.

2. The problem last year was that...

- A few people wanted to attend.
- B there were too few workers.
- C there was nothing to do on rainy days.

3. This, year, for the first time, children will...

- A do creative activities.
- B do new outdoor sports.
- C organise events.

FCE

Reading part:

1. According to the text, social networks

- are about friendships.
- can damage business reputations.
- advertise on business web sites.
- are being used by businesses for marketing.

2. Why do advertisers like social network sites?

- They are cost-effective to advertise on.
- Detailed information on each user allows targeted ads.
- Most users have high disposable income.
- They can influence consumer behaviour.

Writing:

Part 1 - write a letter of email

Part 2 - write one of 4 questions: an article, an essay, a letter, a report, a review, a story

Use of English:*Agriculture in Australia*

Traditionally, Australia was _____ for producing wheat and

FAME

wool, but times have changed in _____ years, with many

RECENTLY

Farmers _____ to be more diverse in their

ELECT

crop and livestock range. It is now quite common to see farms

with more exotic fruit and vegetables. Farmers are _____ to

LIKE

sell their produce locally nowadays, but rather to the factories in

the cities. As a result, farms are now large-scale

PRODUCE

where thousands of tonnes of crops are

CULTIVATE

Another aspect that is different nowadays is _____ . In the

IRRIGATE

past, farmers would just flood the fields but now it is common to see
sprinkler everywhere. This means that more water

SYSTEMATIC

is , which has been helpful with the drought that

CONSERVATION

has severely impacted the of the farms in the

MAJOR

states of the country.

SOUTH

Hopefully, the the farmers have shown in recent

CREATE

GRAMMAR TEST:

This activity helps with the following grammar points that you need to master for the FCE:
verb forms, linking words, prepositions, tag questions, modal verbs, and conditionals.

There are 56 questions in this quiz. Choose the correct answer.

We used to meet at the bus stop because we weren't _____ to go to town on our own.

- let
- made
- allowed

LISTENING:

You hear the weather forecast on the radio.
What will the weather be like in the south?

- Windy with showers
- Cool and wet
- Cloudy with sunny spells

You will hear a radio report about a new type of air transport. For questions 1-10, complete
the sentences. Write no more than three words and/or a number.

You will hear a radio interview with a ghost hunter called Carlene Belfort. For questions 1-7,
choose the best answer.

How did Carlene become a ghost hunter?

- she wanted to contact her dead grandmother
- she grew up in a haunted house
- her parents encouraged her

2

What, according to Carlene, do ghost hunters need most?

- a special gift
- equipment
- an adventurous mind

Advanced (CAE)

Use of English:

- Click on the gaps, then choose the best word to fill the spaces.
- Click in the gaps and type one word in each gap.
- Read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap **in the same line**.
- There are 21 questions in this test.
Think of **one** word only which can be used appropriately in **all three sentences**.

Question 1

The factory was on the _____ of the valley
A river runs through the centre of the village with the church on one _____ and the market place on the other.
Julia was lying on her _____ on the bed.

Type the word here: -----

- There are 9 questions in this quiz. Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the **word given**. Do not change the word given. You must use between **two** and **five** words, including the word given.

1. Brian was really interested in North American history in his school days.

interest

Brian ----- North American history in his school days.

LISTENING:

- You'll hear two different extracts. For questions 1-4, choose the answer which fits best according to what you hear. There are two questions for each extract. You can listen to the audio twice.

You hear two people talking about World Cup Football.

What do the two people agree about?

- They believe the standard of the football is good.
- They think it is a good opportunity to socialise.
- They agree that it gives a sense of global unity.

- You will hear a radio programme about the life of the singer, Lena Horne. For questions 1-8, complete the sentences.
- The 'talented tenth' was a label given to those African Americans who had good social positions and were ----- .

She left school and began her singing career at the well-known-----.

- You will hear five short extracts in which people are talking about their recent holidays or breaks.
- For questions 1-5, choose from the list the type of holiday the person had. *(Se muestra un menú desplegable al clicar)*

1. Speaker 1:
2. Speaker 2:
3. Speaker 3:
4. Speaker 4:
5. Speaker 5:

CPE:

VOCABULARY:

- There are 50 questions in this quiz. Choose the correct answer.

Anyone who lies under oath will be charged with _____ the course of justice.

- perverting
- inverting
- diverting
- converting

1. person competent to act as a judge of art; a lover of art

- conundrum
 - connoisseur
 - propriety
-

GRAMMAR

Did you really understand all _____ he said?

- what
 - which
 - when
 - that
-

LISTENING:

In this part of the Cambridge Proficiency exam, you will hear short recordings from exchanges between interacting speakers with two multiple-choice questions on each recording. The four recordings share the same theme, in this case the theme is marriage.

You'll hear four different extracts. For questions 1-8, choose the answer which fits best according to what you hear. There are two questions for each extract. You can listen to the audio twice.

1 The speaker makes the point that...

- It is immoral that people prefer novels about bad marriages to good ones.
- It takes skill to write a memorable novel about miserable marriages.
- Fairy tales give readers false hopes about the reality of married life.

TOEFL

READING

6 What can be inferred about Laurie Santos?

- A She thinks that both humans and monkeys are greedy.
- B Her job frequently involves working with monkeys.
- C She believes that humans should never take risks.
- D She prefers monkeys to humans.

Speaking Section

In the Speaking section, only items 1 and 2 of the six tasks may have accented speech. Below are two examples similar to what you might hear. The speakers are from Great Britain. In each instance, the example is 15 seconds long, and you would have 45 seconds to respond.

Audio File	Transcript
Item 1 (MP3)	If friends from another country were going to spend time in your country, what city or place would you suggest they visit? Using details and examples, explain why.
Item 2 (MP3)	Some people enjoy taking risks and trying new things. Others are not adventurous; they are cautious and prefer to avoid danger. Which behavior do you think is better? Explain why.

LISTENING (IBT)

Listen to a student at the accommodation office. Then answer the questions.



play

stop

mute

00:00

33:55

1. When is this conversation taking place?

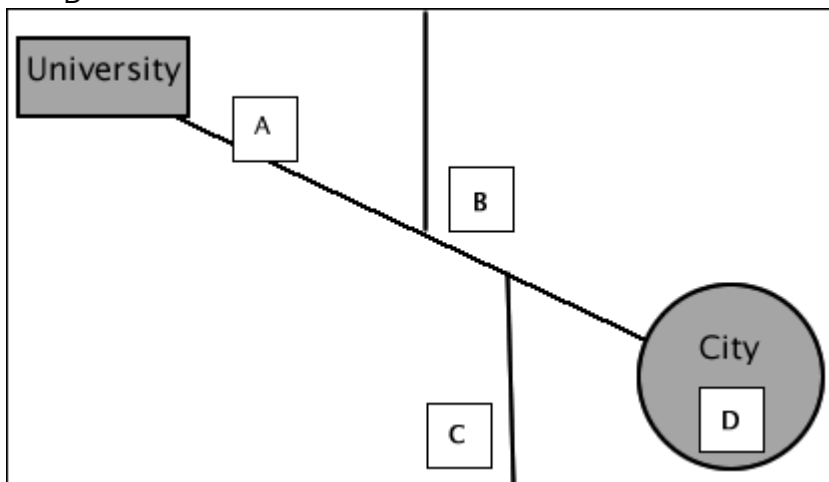
- A) July
- B) before term starts
- C) at the beginning of term
- D) midway through a term

2. Whose mistake was it that led to the problem?

- A) The student's
- B) The warden's
- C) Godfrey White's
- D) The accommodation office

3. Where is the YMCA on the map?

- A
- B
- C
- D



4. Which of the following **TWO** things does the accommodation officer provide for the student?

- a telephone
- a map
- information about bus routes
- a pen

5. Match the information to the type of accommodation.

- A) University Dormitories
- B) Private Houses
- C) YMCA

Ejemplo de preguntas en el listening:

Here is an example. On the recording, you will hear:

(woman) *I don't like this painting very much.*

(man) *Neither do I.*

(narrator) *What does the man mean?*

In your test book, you will read:

- A. He doesn't like the painting either.
- B. He doesn't know how to paint.
- C. He doesn't have any paintings.
- D. He doesn't know what to do.

Shall I lock up the computer lab now before I go home?

(woman) *Don't bother. I'm not leaving for a while, I can check it on my way out.*

(narrator) *What will the woman probably do?*

You will read:

- A. Lock the computer lab later.
- B. Leave with the man.
- C. Buy a new lock for the computer lab.
- D. Show the man where the lab is.

2. You will hear:

(man) *Do you mind if I turn the television off?*

(woman) *Well, I'm in the middle of watching a program.*

(narrator) *What does the woman imply?*

You will read:

- A. The man *should* watch the program too.
- B. The man *should* leave the television on.
- C. The program will be over soon.
- D. She'll watch television later.

3. You will hear:

(woman) *I heard the math requirements for graduation are being changed.*

(man) *Yes. And I may be short one course.*

(narrator) *What does the man mean?*

You will read:

- A. He isn't sure what course to take.
- B. The math course is too short.
- C. He may not meet the graduation requirements.
- D. The graduation date has been changed.

SAMPLE CONVERSATION AND PRACTICE QUESTIONS

(narrator) Questions 4 through 7. Listen to a conversation about a trip.

(man) Are you ready for “The Big Apple”?

(woman) Excuse me?

(man) You know, New York City. You are going to New York with us, aren't you? I wanted to show everybody around my old neighborhood.

(woman) Oh...sure! I wouldn't miss it especially when the tour guide is a native New Yorker.

(man) I thought we could start at the Museum of Modern Art. Right now there's an exhibit on twentieth-century American painters.

(woman) Fine with me...but what were you saying about...a big apple?

(man) “The Big Apple.” It's a nickname for New York. I think I heard once that it started with jazz musicians in the 20's.

(woman) Oh.

(man) Whenever they played a concert in a city, they called that city an “apple.” In those days, New York was the biggest city in the country, so they called it “The Big Apple.”

(woman) Hey, I have an idea! Let's go to a jazz club while we're there.

(man) Sounds good.

Questions:**4. You will hear:**

(narrator) What is the man planning to see?

You will read:

- A. An art exhibit.
- B. A Broadway play.
- C. A modern dance production.
- D. An opera.

5. You will hear:

(narrator) What can be inferred about the man?

You will read:

- A. He is a jazz musician.
- B. He wants to join the woman's club.
- C. He is in his twenties.
- D. He was born in New York.

6. You will hear:

(narrator) *What does the word "Apple" in the phrase "The Big Apple" refer to?*

You will read:

- A. An instrument.
- B. A city.
- C. A theater.
- D. A concert.

7. You will hear:

(narrator) *Who gave New York its nickname?*

You will read:

- A. Painters.
- B. Tour guides.
- C. Musicians.
- D. Grocers.

Cambridge Michigan ECCP

GRAMMAR

Choose the correct answer

1

The fact of the _____ is we have a government that will do what it wants to do for the next two years

- problem
- situation
- point
- matter

Read the text and then answer questions 1-6.

1 Which of these would be the best title for this passage?

- a) The history of board games
 - b) The most popular board games
 - c) The earliest board games
 - d) How board games have changed over time

2 Which of the following is true about the game of Senet?

- a) It was thought that the game was played by the Gods
- b) The board had thirty squares
- c) The original rules are still played today
- d) The game is three thousand years old

You and your family are interested in animals and wildlife. You are visiting a new area and are looking for things to do. Read the questions at the bottom of the page, and then look at the 5 advertisements for the answers.

1 Which location does not physically tend the animals?

- a) 2
- b) 3
- c) 4
- d) 5

2 Which location does not feature mammals?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

Read the text and then answer the questions underneath

1 Which of the following people is allowed to participate in the Keeper Experience?

- a) A 16-year-old interested in working with animals in future
- b) A woman who is expecting a baby
- c) A man with no experience of working with animals
- d) A wheelchair-bound 18-year-old

2 What does the Keeper Experience provide in terms of lunch?

- a) The Wildlife Park will provide lunch in the on-site restaurant
- b) The volunteer receives a packed lunch
- c) The volunteer and one friend or family member receive a packed lunch
- d) Lunch is available at the on-site restaurant at the volunteer's cost.

CLOZE:

Read the passage, then click on the gaps to select the word or phrase that fills the blank in both meaning and grammar.

"How do you turn something from yellow to green? Your art teacher would tell you to add blue, but American Kevin Newman would disagree. He would point to the pair of water

heaters installed in his garage, which, with a hose and some chemicals, turn the fast-food by-product yellow grease into 'green' biodiesel.

Yellow grease is waste cooking oil from restaurant fast food fryers. It is a marginally valuable commodity, its use as an additive in animal feeds and cosmetics, but it can only be sold if it a certain standard. In the past, a lot of yellow grease went aste, to the that restaurants had to pay for it to be taken away. This was ideal for home-brewers like Kevin Newman, who picked up gallons of grease from their local fast food , and turned it to clean fuel at a cost of about \$1 a gallon.

These days, governments are to find alternatives to petroleum, and waste vegetable oil has become highly after. That's great news for the restaurants, can sell to the highest bidder. It's good for the environment too, as the fuel is renewable, local, and gives far less pollution than petroleum. It isn't great for Kevin though, as he loses his cheap of yellow grease to the bigger companies. It's to make much difference to the general public either. Biofuels may be cheap, but currently only 150 million gallons of them are produced per year, diesel consumption is a staggering 38 billion gallons”

ECCE:

GRAMMAR:

Choose the correct answer

1

He _____ finished it today. I was with him all day and he was occupied on other projects.

- can have
- mustn't have
- can't have
- might have

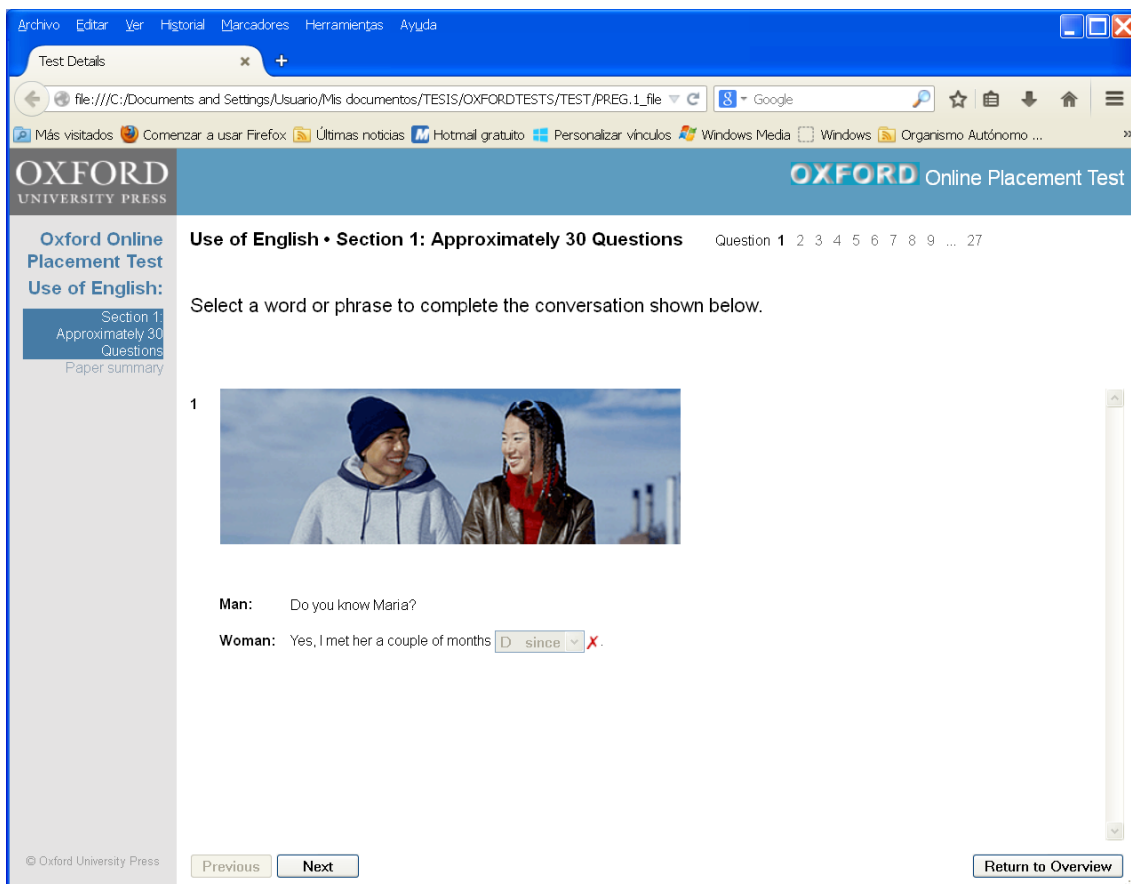
Read the text and then answer questions 1-6.

1 Which of these would be the best title for this passage?

- a) The history of board games
- b) The most popular board games
- c) The earliest board games
- d) How board games have changed over time

ANEXO 2. MUESTRAS DE PREGUNTAS DE LA PRUEBA OXFORD ONLINE PLACEMENT TEST

Pregunta 1




The screenshot shows a web browser window displaying the Oxford Online Placement Test interface. The browser's address bar shows a file path: file:///C:/Documents and Settings/Usuario/Mis documentos/TESIS/OXFORDTESTS/TEST/PREG.1_file. The page title is "Test Details". The browser's toolbar includes a search bar with "Google" and various navigation icons. The page content is as follows:

OXFORD UNIVERSITY PRESS **OXFORD** Online Placement Test

Oxford Online Placement Test
Use of English:
Section 1:
Approximately 30 Questions
Paper summary

Use of English • Section 1: Approximately 30 Questions Question 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ... 27

Select a word or phrase to complete the conversation shown below.

1 

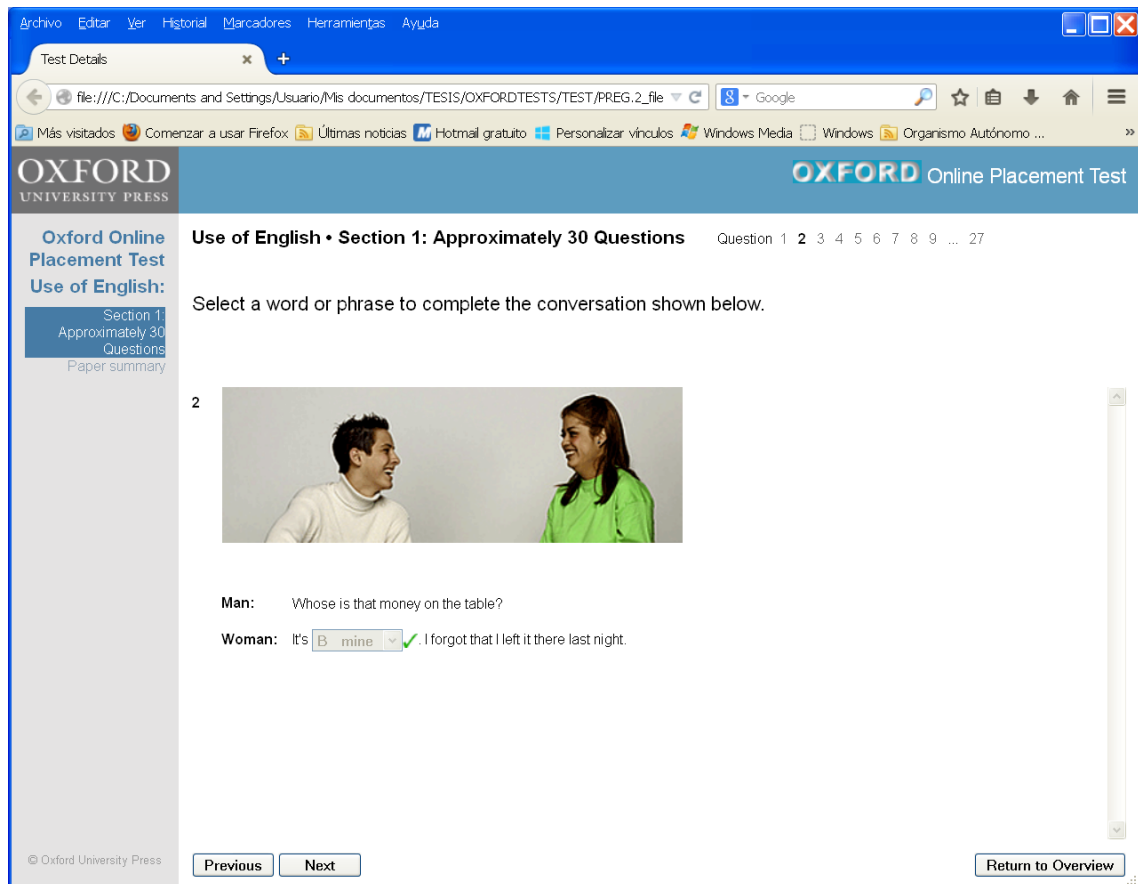
Man: Do you know Maria?

Woman: Yes, I met her a couple of months X.

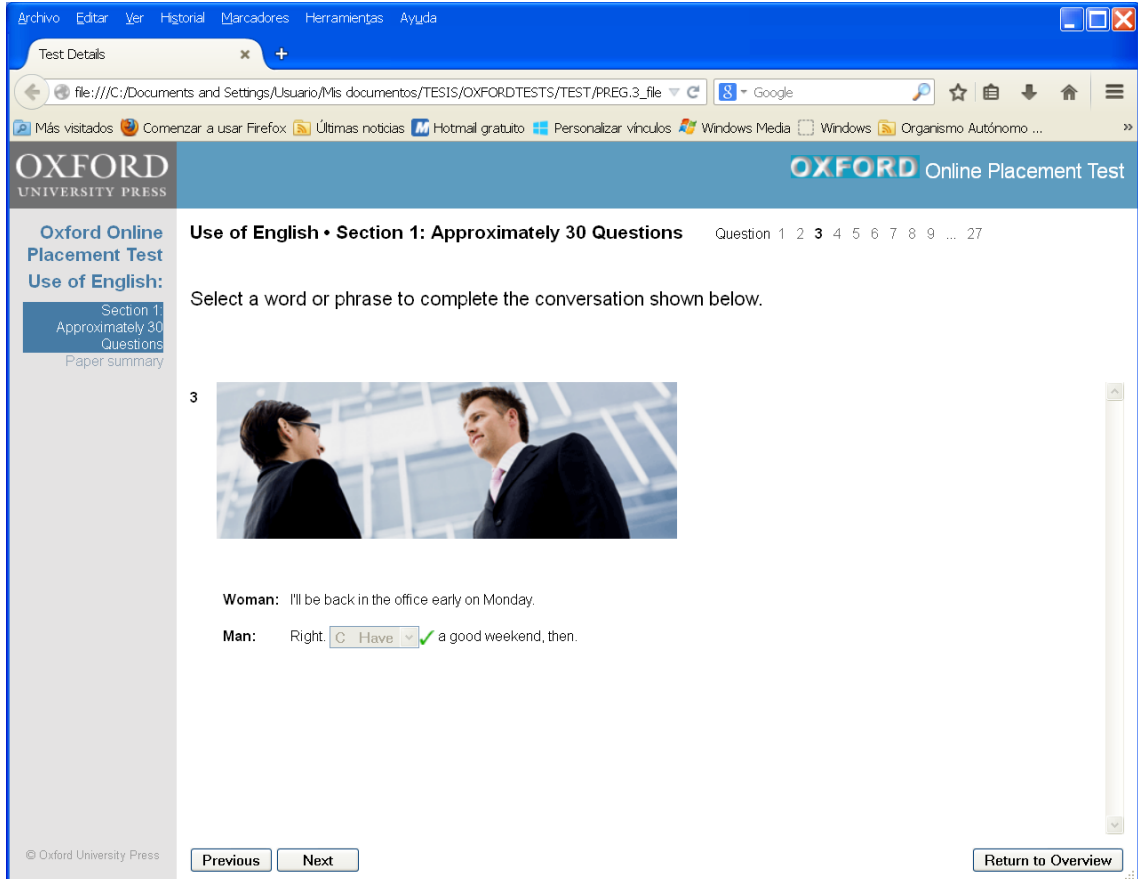
© Oxford University Press Return to Overview

Previous Next

Pregunta 2



The screenshot shows a web browser window displaying the Oxford Online Placement Test. The browser's address bar shows a file path: file:///C:/Documents and Settings/Usuario/Mis documentos/TESIS/OXFORDTESTS/TEST/PREG.2_file. The page title is "Oxford Online Placement Test". The main content area is titled "Use of English • Section 1: Approximately 30 Questions" and "Question 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ... 27". The question is numbered "2" and asks the user to "Select a word or phrase to complete the conversation shown below." A video player shows a man and a woman talking. The man asks, "Whose is that money on the table?" and the woman replies, "It's . I forgot that I left it there last night." The interface includes a "Previous" button, a "Next" button, and a "Return to Overview" button. The footer of the page reads "© Oxford University Press".

Pregunta 3

The screenshot shows a web browser window displaying the Oxford Online Placement Test interface. The browser's address bar shows a file path: file:///C:/Documents and Settings/Usuario/Mis documentos/TESIS/OXFORDTESTS/TEST/PREG.3_file. The page title is "Test Details". The Oxford University Press logo is visible in the top left, and "OXFORD Online Placement Test" is in the top right. The main content area is titled "Use of English • Section 1: Approximately 30 Questions" and includes a progress indicator "Question 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ... 27". Below the title, the instruction reads: "Select a word or phrase to complete the conversation shown below." A photograph of a man and a woman in business attire is shown. The woman says, "I'll be back in the office early on Monday." The man responds, "Right. C Have a good weekend, then." The word "Have" is selected in a dropdown menu. At the bottom, there are "Previous", "Next", and "Return to Overview" buttons. The footer includes "© Oxford University Press".

Archivo Editar Ver Historial Marcadores Herramientas Ayuda

Test Details

file:///C:/Documents and Settings/Usuario/Mis documentos/TESIS/OXFORDTESTS/TEST/PREG.3_file

Google


Más visitados Comenzar a usar Firefox Últimas noticias Hotmail gratuito Personalizar vínculos Windows Media Windows Organismo Autónomo ...

OXFORD UNIVERSITY PRESS **OXFORD** Online Placement Test

Oxford Online Placement Test
Use of English:
Section 1:
Approximately 30 Questions
Paper summary

Use of English • Section 1: Approximately 30 Questions Question 1 2 3 4 5 6 7 8 9 ... 27

Select a word or phrase to complete the conversation shown below.

3 

Woman: I'll be back in the office early on Monday.

Man: Right. C Have a good weekend, then.

© Oxford University Press

Previous Next Return to Overview

Preguntas 21 a 27

The screenshot shows a web browser window displaying the Oxford Online Placement Test. The page title is "Use of English • Section 1: Approximately 30 Questions". The question number is 21. The text of the question is: "Complete the text below. Write ONE word only into each space. There is an example (0) at the beginning." The text continues: "Have you (0) heard of The Student Economy Card? You can 21 finish X it to get reductions in shops, hotels, restaurants and many other places so you'll be 22 (0) X to save money wherever you go! You can apply 23 (0) X a card if you're a full-time student at a: -secondary school -further education college -language school -university but you do 24 (0) X to be at least twelve years of age. The Student Economy Card costs just £10 and it is valid from September of one year 25 or X December of the following year. So 26 when X are you waiting for? Just complete the online application form and you will receive a card 27 in X five days." The interface includes a "Previous" button, a "Next" button, and a "Return to Overview" button. The Oxford University Press logo is visible in the bottom left corner.

ANEXO 3. CUESTIONARIO RETROSPECTIVO. MOTIVOS DE ERROR

Nombre y apellidos	Grupo
--------------------	-------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; Interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
Pregunta 11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

ANEXO 4. MUESTRAS DE CUESTIONARIOS CUMPLIMENTADOS

Nombre y apellidos Pac Grupo P

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la puntilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
Pregunta 11						
12		x				
13						
14						
15						
16				x		
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

12. Let's park → vamos a aparcar.
 13. Plunge → dar el paso (take the...)
 15. Cupboard → armario.
 Instead → en lugar de, en su lugar
 16. reassuring → estar conforme, recomfortando.
 agreeing → estar de acuerdo.
 apologizing → pedir disculpas.
 dirt → suciedad
 20. curtains → cortinas.

Nombre y apellidos Car Grupo 1P

QUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13						
14						
15			X			
16			X			
17						
18			X			
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos Ca Grupo AP

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otras

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13						
14						
15			X			
16			X			
17						
18			X			
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos: Alfonso... Grupo: ...

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel on line pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba on line. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11	<input checked="" type="checkbox"/>					
12						
13	<input checked="" type="checkbox"/>					
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos Beatriz Grupo D

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel av pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba av. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					X	
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

11 = Cu-tergo es correcta. Pero "vorte" "Anmeldung" yo no entiendo lo que quiere decir.

16 = "I didn't" "cause"

20 = "What on earth!"

15 = "cause"

Nombre y apellidos ElviraGrupo 1-P**CUESTIONARIO**

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel on line pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba on line. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
Pregunta 11						
12						
13						
14						
15						
16					X	
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos *ES*

Grupo *1º I*

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 1 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- (D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 2 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13			X			
14					X	
15						
16						
17						
18	X					
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Hubo palabras que no entendía dentro de ese contexto.
 No encontraba sentido a algunas frases aún entendiendo las preguntas.

Test Overview [https://www.oxfordenglishlearning.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mCFK30N01855%](https://www.oxfordenglishlearning.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mCFK30N01855%3F)

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✗
	6 ✗	7 ✗	8 ✓	9 ✗	10 ✓
	11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✗	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 ✗	19 ✓	20 ✓
	21 ✓	22 ✓	23 ✓	24 ✗	25 ✓
	26 ✓	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✗	33 ✗
	34 ✗	35 ✓	36 ✗	37 ✓	38 ✗
	39 ✗	40 ✗	41 ✓	42 ✗	

Esc. U. N. C. 29-AB

Wording from the test

1 de 1 17/02/201

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 3 A) Lapseo, bloqueo, nervios o prisa
- 1 B) No entendí nada
- 1 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 1 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otras

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12		X				
13	X					
14	X					
15						
16						
17						
18						
19			X		X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

19. Era posición complejo, por lo tanto
 2 respuestas que podían ser correctas.

Sured V A2 = 35

Nombre y apellidos	Ary	Grupos	Grupo	F
--------------------	-----	--------	-------	---

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14	X					
15			X			
16	X					
17					X	
18					X	
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La mayoría de mis errores han sido por marcar las respuestas sin pensarlas detenidamente.

Al leer muy deprisa las preguntas, he tenido algunos problemas de interpretación.

CONCLUSIÓN: La presión del tiempo me ha hecho cometer

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/itsite/livery/overview.aspx?ref=A3mGEFCCINDPSSY%1>

Angeleno

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
	6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
	11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
	16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
	21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
	26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	

. de l

27/02/2011

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

B2 = 66

Nombre y apellidos: UNOI Grupo: F

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 2 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- RI No entendí nada
- 2 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 1 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 2 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
✓ 11						
12						X
13						X
✓ 14						
✓ 15						
✓ 16						
17	X					
18			X	X		
19					X	
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mCEBQ0NdPSSV%6>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✗	3 ✓	4 ✓	5 ✓
	6 ✓	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
	11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✓	15 ✓
	16 ✓	17 ✗	18 ✗	19 ✗	20 ✗
	21 ✗	22 ✓	23 ✗	24 ✗	25 ✗
	26 ✗	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✗	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✓
	33 ✗	34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓
	38 ✓	39 ✓	40 ✓	41 ✗	

1 de 1

27/02/201

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Sánchez

A1

Nombre y apellidos	Grupo
--------------------	-------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 3 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 2 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes coñicar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15			X			
16			X			
17	X					
18	X					
19	X					
20						

✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓

*
algunos motivos
por los que
cometí los
errores en las
preguntas del
examen...

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Muchas las de comprensión de texto y no me pude ni pensar
 Ahora que lo hago tranquilamente veo que muchas en las
 que me faltaba habían estado correctamente
 contestadas.
 Simplemente hay 5 o 6 preguntas que no entendí del
 todo
 en el listening en otras más veces no entendí.
 Al no poder escucharlo a veces muchas no sé.

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A306ELKONdPSS3>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1	X	2	✓	3	✓	4	✓	5	X
6	X	7	X	8	✓	9	✓	10	X
11	✓	12	✓	13	✓	14	✓	15	X
16	X	17	X	18	X	19	X	20	✓
21	X	22	✓	23	✓	24	✓	25	✓
26	✓	27	X	28	✓				

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

29	X	30	✓	31	X	32	X	33	X
34	✓	35	✓	36	X	37	✓	38	X
39	X	40	X	41	✓	42	✓	43	✓

1 de 1

27/02/2011

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Sured ✓

A

Nombre y apellidos <i>Sured</i>	Grupo <i>A1 E</i>
---------------------------------	-------------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

1 2 1 2

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12			X			
13						
14						
15		X				
16				X		
17						
18		X				
19				X		
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

El examen online fue un día, porque no nos interconectamos cuando se iniciaron las horas operativas para una nueva prueba, se leen los comentarios de lo que se nos va a presentar.

Si se hubiera sido hecho oportunamente, más veces, y no solo una vez, los usuarios que se hubieran conectado ya que ~~se~~ no que entre operativas se debe tener mayor comunicación para "interconectar" y mejorar el momento de inicio de la prueba.

Test Overview

<https://www.oxfordonlinebusiness.com/hostedelivery/overview.aspx?ref=A3mGEnK6N3dP8SY3>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>
35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>
40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>		

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview <https://www.oxfordenglishes.org.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A30/CLL20/NdPSSV/stg7/>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✗	5 ✓
	6 ✗	7 ✗	8 ✗	9 ✗	10 ✓
	11 ✓	12 ✗	13 ✓	14 ✓	15 ✗
	16 ✗	17 ✓	18 ✗	19 ✗	20 ✗
	21 ✗	22 ✗	23 ✓	24 ✗	25 ✗
	26 ✗	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	29 ✗	30 ✗	31 ✗	32 ✗	33 ✓
	34 ✗	35 ✓	36 ✗	37 ✗	38 ✗
	39 ✓	40 ✗	41 ✗	42 ✓	

de 1 27/07/2012 22:5

Solved ✓ A2

Nombre y apellidos <i>Maria</i>	Grupo <i>F</i>
---------------------------------	----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					×	
12						
13						
14						
15						
16	×					
17						
18			×			
19					×	
20						×

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

[https://www.cambridgeenglish.org/testdelivery/overview.aspx?ref=A3n6L2K9NdlP\\$6Y/shg7](https://www.cambridgeenglish.org/testdelivery/overview.aspx?ref=A3n6L2K9NdlP$6Y/shg7)



TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✗	5 ✗
	6 ✗	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
	11 ✗	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓
	16 ✗	17 ✓	18 ✗	19 ✗	20 ✗
	21 ✗	22 ✓	23 ✓	24 ✓	25 ✗
	26 ✗	27 ✗			

Fubian's score is 20%

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✗	29 ✗	30 ✓	31 ✗	32 ✓
	33 ✗	34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓
	38 ✗	39 ✗	40 ✗	41 ✓	

Sared V.
42 = 37

Nombre y apellidos Lo Grupo 1F

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12			X			
13						
14			X			
15			X			
16			X			
17						
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/medialibrary/overview.aspx?test=A3UK1EBKXNDPSSV/shg7/>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✗	3 ✗	4 ✓	5 ✓
	6 ✓	7 ✓	8 ✗	9 ✗	10 ✓
	11 ✓	12 ✓	13 ✓	14 ✗	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 ✓	19 ✓	20 ✓
	21 ✓	22 ✓	23 ✓	24 ✗	25 ✓
	26 ✓	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	29 ✗	30 ✗	31 ✓	32 ✗	33 ✗
	34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓	38 ✗
	39 ✓	40 ✓	41 ✗	42 ✓	

1 de 1 27/03/2013 23:01

Sanaid ✓ A2 ✓

Nombre y apellidos	Seis	Grupo	E
--------------------	------	-------	---

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interprete mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

	Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
✓	11						
	12					✗	
✓	13						
	14			✗			
✓	15						
✓	16						
✓	17						
✓	18						
✓	19						
✓	20			✗			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

En mi opinión pienso que los posibles causas de errores no solo son falta de comprensión de cada cuestionario, y señalado de ambigüedad e inconsistencia de algunas preguntas. También me parecen muy difícil en algunas.

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Saved ✓

B1 = 55

Nombre y apellidos Joa. Grupo 15

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12			X			
13			X			
14			X	X		
15						
16						
17					X	
18			X	X		
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

12 - No he entendido palabras como "cracked" o incluso esa expresión como "pretty much" o "all over in a flash thought" → entendí que en español significaba "Rudo, en un pensamiento muy rápido"

13 - No entendí expresiones como "that's a turn-up for the books!"

18 - No entendí lo que significaba "You'd normally go without a second thought" creía que significaba "Deberías ir sin pensarlo dos veces".

17 - No entendí la expresión "strike action" ~~...~~
~~...~~ Además, aunque entendí la respuesta del hombre "I wish I could share your optimism"; entendí mal el significado o la intención con la que lo decía.

18 - No entendí palabras como "thriving" o la expresión "he's only just about breathing even".

[17] No entendi la expresión "since action" ~~que se refiere~~
~~con respecto al~~ ~~concepto~~ ~~de~~ ~~acción~~, aunque entendi
 en respuesta del docente "I wish I could share your
 optimism", entendi cual el significado o la intención con
 la que lo dice.

[18] No entendí palabras como "throwing" o la expresión
 "he's only just about breathing again".

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglish.com/ielts/ielts/overview.aspx?ref=A3mGfK0NDT55vA&lg%7C>

✓

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✗	4 ✓	5 ✓
	6 ✓	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
	11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✗	15 ✓
	16 ✓	17 ✗	18 ✗	19 ✓	20 ✓
	21 ✗	22 ✗	23 ✗	24 ✗	25 ✗
	26 ✓	27 ✓			

Correct - wrong - good

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	26 ✗	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✗
	33 ✓	34 ✗	35 ✓	36 ✓	37 ✗
	38 ✓	39 ✓	40 ✓		

Saved ✓

Santander

15 Añ

✓

Nombre y apellidos Gen... Grupo 3º C

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1) lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2) No entendí nada
- 3) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 4) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 5) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 6) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13				X		
14						
15						X
16						X
17					X	
18						
19						
20					X	

errores gramaticales y de ortografía

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/ics/default/overview.aspx?ref=A310GTF06NcPSSY/shg?>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✗	4 ✗	5 ✗
	6 ✗	7 ✓	8 ✗	9 ✓	10 ✗
	11 ✓	12 ✓	13 ✗	14 ✗	15 ✗
	16 ✗	17 ✓	18 ✗	19 ✓	20 ✗
	21 ✗	22 ✗	23 ✗	24 ✓	25 ✗
	26 ✗	27 ✗	28 ✓	29 ✓	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	30 ✗	31 ✗	32 ✗	33 ✗	34 ✗
	35 ✗	36 ✗	37 ✓	38 ✗	39 ✓
	40 ✗	41 ✓	42 ✓		

1 de 1

17/02/2019 22:11

Sánchez ✓

24 A2 ✓

Nombre y apellidos P/W _____ Grupo 1º E

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 1 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 2 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

1 3

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14				X		
15				X		
16			X			
17				X		
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Me mis que errores han sido en las lecturas, ya que no llegaba a comprender lo que me decían

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mGENK0/NdPSSV/sAg?/>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
	6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
	11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
	16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
	21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
	26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>
	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>
	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>	43 <input checked="" type="checkbox"/>	

1 de 1 22/02/2012 0

Sánchez V. 16

Nombre y apellidos Sánchez Grupo F

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Topsis, bloqueo, nervios o pánico
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12		X				
13	X					
14						
15			X			
16			X			
17			X			
18						
19						
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglish.com/tesol/very/overview.aspx?ref=A3uGLLKC0NkP8SYshg72>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>
34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>
39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>		

Handwritten notes on the left side of the page:

- Section 1
- Section 2
- Section 3
- Section 4
- Section 5
- Section 6
- Section 7
- Section 8
- Section 9
- Section 10
- Section 11
- Section 12
- Section 13
- Section 14
- Section 15
- Section 16
- Section 17
- Section 18
- Section 19
- Section 20
- Section 21
- Section 22
- Section 23
- Section 24
- Section 25
- Section 26
- Section 27
- Section 28
- Section 29
- Section 30
- Section 31
- Section 32
- Section 33
- Section 34
- Section 35
- Section 36
- Section 37
- Section 38
- Section 39
- Section 40
- Section 41

Saved ✓
A.2. = 30

Nombre y apellidos P.ES:	Grupo F:
--------------------------	----------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2 B) No entendí nada
- 3 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 4 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 5 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 6 F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11 ✓						
12 ✓						
13					X	
14 ✓						
15			X			
16	X					
17 ✓						
18				X		
19				X		
20 ✓						

Siempre
señala
algunos
(4)

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

- scroll → horizontal scroll
- adverbs: quite, ...
- Verbals: nouns
- Expressions:
 - against all the odds
 - I can't understand the words:
 - unaware of
 - fixing
 - it's making sense
 - rocket science
 - the way

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

https://www.cambridgeenglish.org/tesol/overview.aspx?ref_A?refGIDK0:IdPSSY/5hg//?

6

30-42

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>
35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>
40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>	43 <input checked="" type="checkbox"/>	

F.01 1/10
 Big
 30-42

1 de 1

27/02/2012 23:3

Sanaid ✓

B2 = 63

Nombre y apellidos <i>Yan</i>	Grupo <i>F</i>
-------------------------------	----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
 B) No entendí nada
 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
 F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15						
16					X	
17					X	
18					X	
19					X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

<https://www.oxfordenglishlearning.com/vies/ef/very/overview.aspx?ref=A3mGEIKONdPSSv>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 ✓	2 ✓	3 ✗	4 ✓	5 ✓
6 ✓	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✗	15 ✓
16 ✓	17 ✗	18 ✗	19 ✓	20 ✓
21 ✗	22 ✗	23 ✗	24 ✗	25 ✗
26 ✓	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

28 ✗	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✗
33 ✓	34 ✗	35 ✓	36 ✓	37 ✗
38 ✓	39 ✓	40 ✓		

Handwritten notes:
 1-10 ✓
 11-20 ✓
 21-30 ✗

Handwritten note:
 Saved ✓

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Sancti ✓

15 A1 ✓

Nombre y apellidos Gen... Grupo 3^{er}

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1) A) lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2) B) No entendí nada
- 3) C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 4) D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 5) E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 6) F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13				X		
14						X
15						X
16						X
17					X	
18						
19						
20					X	

errores gramaticales y de comprensión

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

<https://www.oxfordenglishlistening.com/test/overview.aspx?ref=A3mGTfK0NcPSSY>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 30 Questions	1	✓	2	✓	3	✗	4	✗	5	✗	
	6	✗	7	✓	8	✗	9	✓	10	✗	
	11	✓	12	✓	13	✗	14	✗	15	✗	
	16	✗	17	✓	18	✗	19	✓	20	✗	
	21	✗	22	✗	23	✗	24	✓	25	✗	
	26	✗	27	✗	28	✓	29	✓			
	Listening:										
	Section 2: Approximately 15 Questions	30	✗	31	✗	32	✗	33	✗	34	✗
		35	✗	36	✗	37	✓	38	✗	39	✓
		40	✗	41	✓	42	✓				

1 de 1

17/03/2021

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Sancet ✓

24 A2 ✓

Nombre y apellidos P.M. Grupo A2 E

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 1 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 3 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

1 3

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14				X		
15			X	X		
16						
17				X		
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Mis mayores errores han sido en las escuchas, ya que no llegaba a comprender lo que me decían.

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mGEK0/NdPSSY/>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>
35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>
40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>	43 <input checked="" type="checkbox"/>	

1 de 1 22/02/2

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglish.com/tesol/very/overview.aspx?ref=A3uGLLKC0NkP8SYshg72>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>
34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>
39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>		

Handwritten notes on the left side of the page:

- Section 1
- Section 2
- Section 3
- Section 4
- Section 5
- Section 6
- Section 7
- Section 8
- Section 9
- Section 10
- Section 11
- Section 12
- Section 13
- Section 14
- Section 15
- Section 16
- Section 17
- Section 18
- Section 19
- Section 20
- Section 21
- Section 22
- Section 23
- Section 24
- Section 25
- Section 26
- Section 27
- Section 28
- Section 29
- Section 30
- Section 31
- Section 32
- Section 33
- Section 34
- Section 35
- Section 36
- Section 37
- Section 38
- Section 39
- Section 40
- Section 41

Saved ✓
A2: 30

Nombre y apellidos P.ES:	Grupo F
--------------------------	---------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2 B) No entendí nada
- 3 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 4 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 5 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 6 F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11 ✓						
12 ✓						
13					X	
14 ✓						
15			X			
16	X					
17 ✓						
18				X		
19				X		
20 ✓						

Siempre
estaba
desafinado
(4)

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

- words → phrasal verb
- adverbs: quite, ...
- Verbals: nouns
- Expressions:
 - against all the odds
 - I can't understand the words:
 - unaware of
 - fixing
 - it's making sense
 - socket science
 - the way

Sured V. 16

Nombre y apellidos Sured Grupo 16

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Topsis, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12		X				
13	X					
14						
15			X			
16			X			
17			X			
18						
19						
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

https://www.cambridgeenglish.org/tesol/celv/overview.aspx?e1_A2m6EIK02MqPSSY?

6

30-42

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>
35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>
40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>	43 <input checked="" type="checkbox"/>	

F.01 1/1-4

1 de 1

27/02/201

Sanaid ✓

B2 = 63

Nombre y apellidos Vitor Grupo F

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
Pregunta 11						
12						
13						
14						
15						
16					X	
17					X	
18					X	
19					X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mGLIK0NkIPSSY>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1	<input checked="" type="checkbox"/>	2	<input checked="" type="checkbox"/>	3	<input checked="" type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	5	<input checked="" type="checkbox"/>
6	<input checked="" type="checkbox"/>	7	<input checked="" type="checkbox"/>	8	<input checked="" type="checkbox"/>	9	<input checked="" type="checkbox"/>	10	<input checked="" type="checkbox"/>
11	<input checked="" type="checkbox"/>	12	<input checked="" type="checkbox"/>	13	<input checked="" type="checkbox"/>	14	<input checked="" type="checkbox"/>	15	<input checked="" type="checkbox"/>
16	<input checked="" type="checkbox"/>	17	<input checked="" type="checkbox"/>	18	<input checked="" type="checkbox"/>	19	<input checked="" type="checkbox"/>	20	<input checked="" type="checkbox"/>
21	<input checked="" type="checkbox"/>	22	<input checked="" type="checkbox"/>	23	<input checked="" type="checkbox"/>	24	<input checked="" type="checkbox"/>	25	<input checked="" type="checkbox"/>
26	<input checked="" type="checkbox"/>	27	<input checked="" type="checkbox"/>	28	<input checked="" type="checkbox"/>	29	<input checked="" type="checkbox"/>		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

30	<input checked="" type="checkbox"/>	31	<input checked="" type="checkbox"/>	32	<input checked="" type="checkbox"/>	33	<input checked="" type="checkbox"/>	34	<input checked="" type="checkbox"/>
35	<input checked="" type="checkbox"/>	36	<input checked="" type="checkbox"/>	37	<input checked="" type="checkbox"/>	38	<input checked="" type="checkbox"/>	39	<input checked="" type="checkbox"/>
40	<input checked="" type="checkbox"/>	41	<input checked="" type="checkbox"/>	42	<input checked="" type="checkbox"/>				

1 de 1 27/02/21

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglishes.com/ocs/ids/identity/overview.aspx?ref=A3mGB0K0~NdPSSY/sbg?2>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✗	3 ✗	4 ✗	5 ✓
	6 ✓	7 ✓	8 ✗	9 ✓	10 ✓
	11 ✓	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓
	16 ✗	17 ✗	18 ✓	19 ✗	20 ✗
	21 ✓	22 ✓	23 ✗	24 ✓	25 ✓
	26 ✗	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✓	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✗
	33 ✗	34 ✓	35 ✗	36 ✗	37 ✗
	38 ✓	39 ✓	40 ✗	41 ✗	42 ✓

1 de 1

27/02/2012 23:11

Sanción V

A2/B1

Nombre y apellidos Mir Grupo AE

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13					X	
14						
15						
16			X			
17						
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Solved ✓

A. L.

Nombre y apellidos L.A.C. Grupo I.º F

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la narrilla que aparece a continuación, señala con una x en la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
✓ 11						
✓ 12						
✓ 13						
✓ 14						
✓ 15						
✗ 16						
✗ 17					x	x
✓ 18						
✗ 19			x			
✗ 20				x		

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

19) No entendí que It's is I would, fallo gramatical

20) Fallos al entender la pregunta por el vocabulario.

Test Overview

<https://www.oxfordup.com/hesdelive/overview.asp?mf=83060000&PSSY/>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 30 Questions

1 ✓	2 ✓	3 ✗	4 ✗	5 ✓
6 ✓	7 ✗	8 ✓	9 ✓	10 ✓
11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✓	15 ✓
16 ✗	17 ✓	18 ✓	19 ✓	20 ✗
21 ✗	22 ✗	23 ✓	24 ✗	25 ✗
26 ✗	27 ✗	28 ✗		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

29 ✓	30 ✗	31 ✓	32 ✗	33 ✗
34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓	38 ✗
39 ✓	40 ✗	41 ✗	42 ✗	43 ✗
44 ✗				

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Sincer ✓ A2

P1
C
F

A) palabras, frases, oraciones o frases.
 B) no entiendo nada.
 C) Entiendo una o más palabras que no entiendo.
 D) Entiendo tres o más palabras que no entiendo.
 E) no resulta comprensible, entiendo más o menos entiendo todas las palabras.
 F) otros.

5 1

Pregunta	A	B	C	D	E	F
11			X			
12					X	
13			X			
14			X			
15			X			
16						
17			X			
18						
19						
20						

* Palabras clave:
 - no entiendo parte de las palabras de una conversación (phrasal verbs)
 - en las preguntas programadas más sencillas para el usuario como ¿cómo se llama?
 en un momento, el profesor se siente que algunas de las palabras con entonación (que tienen rasgos, etc) y otras preguntas no entienden el diálogo.

Test Overview

https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A5mGEIK0*NEPSSV



TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✗	5 ✗
	6 ✗	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
	11 ✗	12 ✗	13 ✗	14 ✗	15 ✗
	16 ✓	17 ✗	18 ✓	19 ✓	20 ✓
	21 ✓	22 ✓	23 ✗	24 ✓	25 ✓
	26 ✓	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	29 ✓	30 ✗	31 ✓	32 ✗	33 ✓
	34 ✗	35 ✓	36 ✗	37 ✗	38 ✗
	39 ✗	40 ✓	41 ✓		

Cibu

Sánchez ✓

27 A2 ✓

Nombre y apellidos Sánchez Grupo A2

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

I

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12 ✓						
13			X			
14			X			
15			X			
16			X			
17 ✓						
18 ✓						
19			X			
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Debido a circunstancias familiares debidas no pude disponer el tiempo de estudio que necesitaba este examen.

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/results/entry/overview.aspx?rc=AA4toGRK07CPS5Y&l>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 50 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
	6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
	11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
	16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
	21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
	26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	

1 de 1

22/02/20

23 - 42

Nombre y apellidos <i>Esv</i>	Grupo <i>AU</i>
-------------------------------	-----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo. Interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Duras

Por favor en la plantilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12			X			
13						
14			X			
15			X			
16						
17	X					
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

TEST OVERVIEW

Base of English:

Section / Approximate number of questions	1	2	3	4	5
0 X	7 X	6 X	5 X	4 X	3 X
11 X	12 X	13 X	14 X	15 X	16 X
10 X	17 X	18 X	19 X	20 X	21 X
21 X	22 X	23 X	24 X	25 X	26 X
29 X	27 X				

Listening:

Order of appearance of questions	28 X	29 X	30 X	31 X	32 X
33 X	34 X	35 X	36 X	37 X	38 X
39 X	40 X	41 X	42 X	43 X	44 X

de l

16.12.2023

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

30 - 42

Nombre y apellidos

Grupo

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o ansia
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal, aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor, en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17					X	
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos	Carri	Grupo	4
--------------------	-------	-------	---

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa

B) No entendí nada

C) Hubo una o dos palabras que no entendí

D) Hubo tres o más palabras que no entendí

E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras

F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12			X			
13					X	
14					X	
15				X		
16	X					
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

https://www.oxfordenglish-testing.com/tesk/delivery/overview.aspx?test=AGint_Esk_UEMPSN/5hg,7?

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1	✓	2	✓	3	✓	4	✓	5	✓
6	X	7	✓	8	X	9	X	10	X
11	✓	12	X	13	X	14	✓	15	X
16	✓	17	X	18	✓	19	X	20	✓
21	✓	22	X	23	X	24	X	25	X
26	X	27	✓						

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

28	✓	29	X	30	✓	31	✓	32	X
33	X	34	X	35	X	36	✓	37	X
38	X	39	X	40	X	41	✓		

Use of English

de 1

27/02/2012 12:11

26 - A2 ✓

Nombre y apellidos MARTÍN MARCHANTE Grupo 2º U

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Preguntas	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11				X		
12					X	
13						
14					X	
15						
16						
17					X	
18					X	
19					X	
20					X	

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

ST OVERVIEW

Ge - ...

DEZINCLASIFICADAS DE SU INTERÉS PARA LOS TITULADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✓
	6 ✓	7 X	8 X	9 X	10 X
	11 X	12 X	13 ✓	14 X	15 ✓
	16 ✓	17 X	18 X	19 X	20 X
	21 X	22 X	23 ✓	24 X	25 ✓
	26 X	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✓	29 ✓	30 ✓	31 ✓	32 X
	33 X	34 X	35 X	36 ✓	37 X
	38 X	39 X	40 X		

25 - A2 ✓

Nombre y apellidos	Grupo
--------------------	-------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueos, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo unas o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecerán numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18			X			
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE LOS ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

30.1.2020

100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00% 100.00%

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 20 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 X	5 X
	6 ✓	7 ✓	8 ✓	9 X	10 X
	11 X	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 X	19 ✓	20 X
	21 ✓	22 ✓	23 X	24 ✓	25 X
	26 X	27 X			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 X	29 ✓	30 X	31 X	32 ✓
	33 X	34 X	35 ✓	36 ✓	37 X
	38 X	39 X	40 ✓	41 ✓	

R... a ... y ...

do I

2020/02/11/21

B2 : 45

Nombre y apellidos SA Grupo 4^a - U

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

A) Lapso, o queco, nervios o prisa
 B) No entendí nada
 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
 F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12			X			
13						
14			X			
15	X					
16						
17	X				X	
18	X					
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

Page 1 of 1

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>		

Listening:

Section 2: Approximately 16 Questions

29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>
34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>
39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>	

Soul

Fecha: 14. 11 ✓

Nombre y apellidos <u>CS</u>	Grupo <u>1.1</u>
------------------------------	------------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 2) A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 3) C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 4) L) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 5) F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en los preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						X
12 ✓						
13			X			
14	X					
15						X
16 ✓						
17					X	
18						
19						
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

14. No entendí correctamente.

15. "

**La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera
a través de una prueba adaptativa**

381 Overview

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN CONTINUADA EN EL SIGLO XXI

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximate no. Questions	1 X	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✓
	6 X	7 ✓	8 X	9 ✓	10 ✓
	11 X	12 ✓	13 X	14 X	15 X
	16 ✓	17 X	18 ✓	19 ✓	20 X
	21 ✓	22 ✓	23 X	24 X	25 X
	26 ✓	27 ✓			
Listening:					
Section 2: Approximate no. Questions	28 ✓	29 X	30 X	31 X	32 X
	33 ✓	34 ✓	35 X	36 X	37 X
	38 ✓	39 X	40 ✓	41 ✓	

de 1

37/02/2012 21:7

33 - A2

Nombre y apellidos Pina...

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal, aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					X	
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18			X			
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

en Overview

The //C:\Assessments and Reports\3.000\BLE economic\71552\XSPU\011-S1-GRUOP U28U...

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 20 Questions	1 ✓	2 ✓	3 X	4 ✓	5 ✓
	6 X	7 X	8 ✓	9 X	10 ✓
	11 X	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 X	19 ✓	20 ✓
	21 X	22 ✓	23 X	24 X	25 ✓
	26 X	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✓	29 X	30 X	31 X	32 ✓
	33 ✓	34 X	35 ✓	36 X	37 X
	38 ✓	39 ✓	40 ✓	41 X	

3/10/2012 21:54

Arz. = 2.8

Nombre y apellidos Arz. Herrera upo U

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapso, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras.
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						

COMENTA LOS SIEMBRES EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

13: nervios y prisa
 16: requirí. Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras.
 17: nervios y prisa

Sáenz ✓
A2 = 32.

Nombre y apellidos Alejandro Grupo 110

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o ansia
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13					X	
14						
15				X		
16						
17					X	
18					X	
19					X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

13. Cierta que era eso lo que la mujer quería decir.

15. Breath, shown.
→ since?
→ Deu las demás, me he dado cuenta que es por contestar rápido. Yalgun del listening por no contestarme.

Samuel v

25 A2

Nombre y apellidos	Grupo
--------------------	-------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señale con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
✓ 11						
✓ 12						
✓ 13					X	
✓ 14						
✓ 15						
✓ 16						
✓ 17						
✓ 18						
✓ 19						
✓ 20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La "interesting" es la más difícil que creo, me cuesta seguir con esas conversaciones.

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

test overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ret=A3inGUEK0/KdPSSV/stig7/2...>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
	6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
	11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
	16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
	21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
	26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>

Fig 1

A 2 - 28

de 1

10/03/2012 19:58

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/ic-stc/delivery/overview.aspx?ref=A3mGEIKQ9NkPSSY6sl>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✗	3 ✓	4 ✓	5 ✗
	6 ✗	7 ✗	8 ✓	9 ✓	10 ✗
	11 ✓	12 ✓	13 ✗	14 ✓	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 ✓	19 ✓	20 ✓
	21 ✗	22 ✓	23 ✓	24 ✓	25 ✗
	26 ✓	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✓	29 ✓	30 ✗	31 ✓	32 ✗
	33 ✓	34 ✗	35 ✗	36 ✗	37 ✗
	38 ✗	39 ✗	40 ✓		

1 de 1

27/02/201

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Nombre y apellidos sandy Grupo I ✓

13-A

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2 B) No entendí nada
- 3 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 4 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 5 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 6 F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11		X				
12					X	
13				X		
14						
15						X
16	X					
17			X			
18						
19				X		
20				X		

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

16) Motivo de error "grammatical." "I'd like..." no sabía que quería decir "I would like..."

si. Over: 00

<https://www.oxfordenglishlearning.com/tesol/teyoy/overview.aspx?ref=A3mGEBK0/Nd/5537/sh>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

28	29	30	31	32
33	34	35	36	37
38	39	40	41	42

de 1

21/02/2012

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

25 Overview https://www.oxfordonline.com/quest/quest/overview.aspx?cat=A.1001151015051750192

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
	6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
	11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
	16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
	21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
	26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>		

26

01/03/2012 19:

26 - A2



Nombre y apellidos María... Grupo CU

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otras

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la célula correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11				X		
12					X	
13						
14					X	
15						
16						
17					X	
18					X	
19					X	
20					X	

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

89 Overview

Grupos

DEPARTAMENT D'ENGLISH / DEPARTAMENT D'ENGLISH / LESI/CAZURD/LESI/SGROUP/CEMA

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✓
	6 ✓	7 X	8 X	9 X	10 X
	11 X	12 X	13 ✓	14 X	15 ✓
	16 ✓	17 X	18 X	19 X	20 X
	21 X	22 X	23 ✓	24 X	25 ✓
	26 X	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✓	29 ✓	30 ✓	31 ✓	32 X
	33 X	34 X	35 X	36 ✓	37 X
	38 X	39 X	40 X		

de 1

27/02/2012 21:

25 - A2 ✓

Nombre y apellidos <i>Beatriz Martín Marchante</i>	Grupo <i>1º B</i>
--	-------------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la batilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18			X			
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximate 30 Questions	1	2	3	4	5	6
	8 ✓	7 ✓	8 X	9 X	10 X	
	16 X	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓	
	19 ✓	17 ✓	18 X	18 ✓	20 X	
	21 ✓	22 ✓	23 X	24 ✓	25 X	
	26 X	27 X				
Listening:						
Section 2: Approximately 15 Questions						
	26 X	29 ✓	30 X	31 X	32 ✓	
	33 X	34 X	35 ✓	36 ✓	37 X	
	38 X	39 X	40 ✓	41 ✓		

le 1

Rev. a febrero 2012

2703/2012 2135

B1 : 45

Nombre y apellidos SA Grupa 4^º - C

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

A) Impulsos, lío, queco, nervios o prisa
 B) No entendí nada
 C) Hundo una o dos palabras que no entendí
 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
 E) Me resultó ambiguo, interonete mal aunque entendí todas las palabras
 F) Otros

Por favor en la pantalla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo F	Motivo E
11			X			
12			X			
13						
14			X			
15	X					
16						
17	X					
18	X					
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

Page 1 of 1

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✗
6 ✓	7 ✓	8 ✗	9 ✓	10 ✓
11 ✗	12 ✗	13 ✓	14 ✗	15 ✗
16 ✓	17 ✗	18 ✗	19 ✓	20 ✓
21 ✓	22 ✗	23 ✓	24 ✓	25 ✓
26 ✓	27 ✓	28 ✗		

Listening:

Section 2: Approximately 16 Questions

29 ✗	30 ✗	31 ✗	32 ✓	33 ✓
34 ✗	35 ✗	36 ✓	37 ✓	38 ✗
39 ✓	40 ✓	41 ✗	42 ✗	

Sal

Nombre: H. Ad. ✓

Nombre y apellidos H. Ad. Grupo 1.V

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 2) A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 3) C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 4) E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 2) F) Otros

Por favor en el paréntesis que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Preguntas	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						X
12 ✓						
13			X			
14	X					
15						X
16 ✓						
17					X	
18						
19						
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

11. No incluí correctamente.
15. "

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

https://www.cambridge.org/core/terms. https://doi.org/10.1017/S0268875812000000

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 X	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✓
	6 X	7 ✓	8 X	9 ✓	10 ✓
	11 X	12 ✓	13 X	14 X	15 X
	16 ✓	17 X	18 ✓	19 ✓	20 X
	21 ✓	22 ✓	23 X	24 X	25 X
	26 ✓	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✓	29 X	30 X	31 X	32 X
	33 ✓	34 ✓	35 X	36 X	37 X
	38 ✓	39 X	40 ✓	41 ✓	

23 - A2

Nombre y apellidos PIL U

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueos, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					X	
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18			X			
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

391 Overview

File:///C:/Documents and Settings/Usuario/Videos/documentos/CFSE/SUJIA/PROCESO/GRUPO/CEU

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 20 Questions	1 ✓	2 ✓	3 X	4 ✓	5 ✓
	6 X	7 X	8 ✓	9 X	10 ✓
	11 X	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 X	19 ✓	20 ✓
	21 X	22 ✓	23 X	24 X	25 ✓
	26 X	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 10 Questions	28 ✓	29 X	30 X	31 X	32 ✓
	33 ✓	34 X	35 ✓	36 X	37 X
	38 ✓	39 ✓	40 ✓	41 X	

Handwritten notes and scribbles at the bottom of the page.

392

21/02/2012, 02:54

Az = 28

Nombre y apellidos M. Masman upo U

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12		<input checked="" type="checkbox"/>				
13			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
14						
15						
16	<input checked="" type="checkbox"/>					
17	<input checked="" type="checkbox"/>					
18						
19						
20						

COMENTA LOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

13: mensaje, copiar
 16: requisito, por cost. en un momento de la actividad
 17: mínima, datos

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

test overview

<https://www.oxfordenglish.com/testdetail/very-overview.aspx?ref=AS:MG:HK00Nd:SS:Yshg72>

TEST OVERVIEW						
Use of English:						
Time	Section 1: Approximately 30 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
		6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
		11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
		16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
		21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
		26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			
Listening:						
47.2 ~ 2.28	Section 2: Approximately 15 Questions	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
		33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
		38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>

Sivod. ✓
A2 = 32.

Nombre y apellidos Alfonso... Grupo 10

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la velda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13					X	
14						
15				X		
16						
17					X	
18					X	
19					X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

13. Creía que era eso lo que la mujer quería decir

15. Breath, shown,
→ since?
→ Deu las demás, me he dado cuenta que es por contestar rápido. Velocidad del listening por no centrarme.

Semest. V

25 A2

Nombre y apellidos Pe. ... Grupo IX

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
✓ 11						
✓ 12						
✓ 13					X	
✓ 14						
✓ 15						
✓ 16						
✓ 17						
✓ 18						
✓ 19						
✓ 20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La "inducción" es la más difícil que llevo.
 Mis causas según un par de las anteriores.

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mGEfBC0/NDPSSY>**TEST OVERVIEW****Use of English:**Section 1: Approximately 30
Questions

1	✓	2	✗	3	✓	4	✓	5	✗
6	✗	7	✗	8	✓	9	✓	10	✗
11	✓	12	✓	13	✗	14	✓	15	✓
16	✓	17	✓	18	✓	19	✓	20	✓
21	✗	22	✓	23	✓	24	✓	25	✗
26	✓	27	✓						

Listening:Section 2: Approximately 15
Questions

28	✓	29	✓	30	✗	31	✓	32	✗
33	✓	34	✗	35	✗	36	✗	37	✗
38	✗	39	✗	40	✓				

de 1

27/02/21

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Nombre y apellidos C1 Grupo I ✓

13-41

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11		X				
12					X	
13				X		
14						
15						X
16	X					
17			X			
18						
19				X		
20				X		

COMENTARIOS SOBRE EL EXÁMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

15) Motivo de error gramatical "I'd like..." no sabía que quería decir "I would like..."

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/test/delivery/overview.aspx?test=FASUKITK07Kd10SY&L>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27			

Listening:

Section 2: Approximately 10 Questions

28	29	30	31	32
33	34	35	36	37
38	39	40	41	42

Camilla D.

dc 1 21/02/2012 1

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Use Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/iesna/entry/overview.aspx?ref=A:01441401P&CB5:Y:5ng/02>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 20 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>		

le 1 01/03/2012 19:

Daved A1 = B

Nombre y apellidos <i>Y...</i>	Grupo <i>U</i>
--------------------------------	----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has cometido el error en las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11	X					
12	X					
13			X			
14						
15						
16						
17			X			
18						
19						
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Cada vez muy nervioso y muchas de las preguntas me he hecho mal por no leerlas tranquilamente o entenderlas pero a parte.

Y en algunas otras también fue por el pensar que significaba una cosa una palabra y luego al significarse me era un autómata.

https://www.wkaponlinelibrary.com/doi/full/10.1007/s11269-020-00917-2

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1	<input checked="" type="checkbox"/>	2	<input checked="" type="checkbox"/>	3	<input checked="" type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	5	<input checked="" type="checkbox"/>
6	<input checked="" type="checkbox"/>	7	<input checked="" type="checkbox"/>	8	<input checked="" type="checkbox"/>	9	<input checked="" type="checkbox"/>	10	<input checked="" type="checkbox"/>
11	<input checked="" type="checkbox"/>	12	<input checked="" type="checkbox"/>	13	<input checked="" type="checkbox"/>	14	<input checked="" type="checkbox"/>	15	<input checked="" type="checkbox"/>
16	<input checked="" type="checkbox"/>	17	<input checked="" type="checkbox"/>	18	<input checked="" type="checkbox"/>	19	<input checked="" type="checkbox"/>	20	<input checked="" type="checkbox"/>
21	<input checked="" type="checkbox"/>	22	<input checked="" type="checkbox"/>	23	<input checked="" type="checkbox"/>	24	<input checked="" type="checkbox"/>	25	<input checked="" type="checkbox"/>
26	<input checked="" type="checkbox"/>	27	<input checked="" type="checkbox"/>						

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

28	<input checked="" type="checkbox"/>	29	<input checked="" type="checkbox"/>	30	<input checked="" type="checkbox"/>	31	<input checked="" type="checkbox"/>	32	<input checked="" type="checkbox"/>
33	<input checked="" type="checkbox"/>	34	<input checked="" type="checkbox"/>	35	<input checked="" type="checkbox"/>	36	<input checked="" type="checkbox"/>	37	<input checked="" type="checkbox"/>
38	<input checked="" type="checkbox"/>	39	<input checked="" type="checkbox"/>	40	<input checked="" type="checkbox"/>				

Nombre y apellidos GSTI Grupo 4^B A

QUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel on line pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; Interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la plantilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba on line. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14				X		
15						
16						
17			X			
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Sí me acordó de me temo que...

Nombre y apellidos Ana Us Grupo 11

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel on line pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba on line. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12						
13						
14					X	
15					X	
16						
17			X			
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Habían por algunas respuestas que eran ambiguas, muy parecidas las tres opciones a elegir.

Nombre y apellidos *Mig* Grupo *2*

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15			X			
16						
17					X	
18						
19	X				X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

14 *ce* *ce* *ce* (15)
 17 *si viene de un... en...?* → *no tiempo para moverse (ambigüedad de los verbos)*
 19 *dig it up*
 20 *What's what?*
 21 *Are negative (can't) → sigue siempre con + palabra (ambigüedad) no ambigü.*
 25 *What are you? = ¿quién eres?*
 1 *un affraid = un tiempo que*

Nombre y apellidos Lu...

Grupo 16D

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12	X					
13			X		X	
14			X		X	
15					X	
16						
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos Pac

Grupo P

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
Pregunta 11						
12		X				
13						
14						
15						
16				X		
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

12. Let's park → vamos a aparcar.
 13. Plunge → dar el paso (take the...)
 15. Cupboard → armario.
 Instead → en lugar de, en su lugar
 16. reassuring → estar conforme, reconfortante.
 agreeing → estar de acuerdo.
 apologizing → pedir disculpas.
 dirt → suciedad
 20. curtains → cortinas.

Nombre y apellidos Carretero Grupo 1A

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13						
14						
15			X			
16			X			
17						
18			X			
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos Ca Grupo 1P

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido algún error en las preguntas de la prueba de nivel *on line* pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otras

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba *on line*. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13						
14						
15			X			
16			X			
17						
18			X			
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos AC. B. Grupo 1

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel on /line pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba on /line. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11	<input checked="" type="checkbox"/>					
12						
13	<input checked="" type="checkbox"/>					
14			<input checked="" type="checkbox"/>			
15			<input checked="" type="checkbox"/>			
16			<input checked="" type="checkbox"/>			
17			<input checked="" type="checkbox"/>			
18			<input checked="" type="checkbox"/>			
19			<input checked="" type="checkbox"/>			
20			<input checked="" type="checkbox"/>			

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos Bea Grupo D

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel en línea pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba en línea. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					X	
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

14 = Carta correcta. Pero "write something up" no entiendo lo que quiere decir.

15 = "I didn't accuse"

20 = "What on earth..."

15 = address

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Nombre y apellidos Elerr Grupo 1-P

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas de la prueba de nivel on line pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo; interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas de la prueba on line. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15						
16					X	
17						
18						
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL TEST Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Nombre y apellidos CSAGrupo 1º I**CUESTIONARIO**

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- 1 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 2 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 2 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otras

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

1	1	1	1	1	1	
1	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12					X	
13			X			
14					X	
15						
16						
17						
18	X					
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

* Había palabras que no entendía dentro de los contextos.
No encontraba sentido a algunas frases aún entendiendo las preguntas.

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview <https://www.oxfordenglishlearning.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mCEK0%201855%20lg72>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✓	5 ✗
	6 ✗	7 ✗	8 ✓	9 ✗	10 ✓
	11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✗	15 ✓
	16 ✓	17 ✓	18 ✗	19 ✓	20 ✓
	21 ✓	22 ✓	23 ✓	24 ✗	25 ✓
	26 ✓	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✗	33 ✗
	34 ✗	35 ✓	36 ✗	37 ✓	38 ✗
	39 ✗	40 ✗	41 ✓	42 ✗	

Escucha 29-42

Wording Function

no de 29-42

1 de 1 17/02/2012 22:13

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 3 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 1 B) No entendí nada
- 2 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 1 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 1 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11			X			
12		X				
13	X					
14	X					
15						
16						
17						
18						
19			X		X	
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

19. Se pidió comiso, pero comiso y comiso se pedían ser correctos.

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3trCUDKdNdPSSy;slg?>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1	<input checked="" type="checkbox"/>	2	<input checked="" type="checkbox"/>	3	<input checked="" type="checkbox"/>	4	<input checked="" type="checkbox"/>	5	<input checked="" type="checkbox"/>
	6	<input checked="" type="checkbox"/>	7	<input checked="" type="checkbox"/>	8	<input checked="" type="checkbox"/>	9	<input checked="" type="checkbox"/>	10	<input checked="" type="checkbox"/>
	11	<input checked="" type="checkbox"/>	12	<input checked="" type="checkbox"/>	13	<input checked="" type="checkbox"/>	14	<input checked="" type="checkbox"/>	15	<input checked="" type="checkbox"/>
	16	<input checked="" type="checkbox"/>	17	<input checked="" type="checkbox"/>	18	<input checked="" type="checkbox"/>	19	<input checked="" type="checkbox"/>	20	<input checked="" type="checkbox"/>
	21	<input checked="" type="checkbox"/>	22	<input checked="" type="checkbox"/>	23	<input checked="" type="checkbox"/>	24	<input checked="" type="checkbox"/>	25	<input checked="" type="checkbox"/>
	26	<input checked="" type="checkbox"/>	27	<input checked="" type="checkbox"/>						

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28	<input checked="" type="checkbox"/>	29	<input checked="" type="checkbox"/>	30	<input checked="" type="checkbox"/>	31	<input checked="" type="checkbox"/>	32	<input checked="" type="checkbox"/>
	33	<input checked="" type="checkbox"/>	34	<input checked="" type="checkbox"/>	35	<input checked="" type="checkbox"/>	36	<input checked="" type="checkbox"/>	37	<input checked="" type="checkbox"/>
	38	<input checked="" type="checkbox"/>	39	<input checked="" type="checkbox"/>	40	<input checked="" type="checkbox"/>	41	<input checked="" type="checkbox"/>		

c160 Saved
 16 - 17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40 - 41

Sured V A2 = 35

Nombre y apellidos <i>Ans</i>	CATEDRA	Grupo <i>F</i>
-------------------------------	---------	----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2 B) No entendí nada
- 3 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 4 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- 5 E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- 6 F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14	X					
15			X			
16	X					
17					X	
18					X	
19						
20						

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La mayoría de mis errores han sido por marcar las respuestas no pensando detenidamente.

Al leer muy deprisa las preguntas, he tenido algún problema de interpretación.

CONCLUSIÓN: La prisa me hizo no pensar.

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mGEfKGNdPSSY&hg?2...>

Handwritten notes:
 - A checkmark is next to the title "TEST OVERVIEW".
 - A vertical line on the left side is labeled "Angels".
 - A horizontal line is drawn across the table.

TEST OVERVIEW					
Use of English:					
Section 1: Approximately 30 Questions	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
	6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
	11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
	16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
	21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
	26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>			
Listening:					
Section 2: Approximately 15 Questions	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>
	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>	35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>
	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>	40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	

. de 1

27.02.2012 23:21

B2 = 66

Nombre y apellidos UNMI Grupo F

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
✓ 11						
12						X
✓ 13						X
✓ 14						
✓ 15						
✓ 16						
17	X					
18			X	X		
19					X	
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3mGEBG/NdPSSV/shg7/2..>

66

 the
 Search

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✗	3 ✓	4 ✓	5 ✓
	6 ✓	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
	11 ✓	12 ✗	13 ✗	14 ✓	15 ✓
	16 ✓	17 ✗	18 ✗	19 ✗	20 ✗
	21 ✗	22 ✓	23 ✗	24 ✗	25 ✗
	26 ✗	27 ✓			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✗	29 ✗	30 ✓	31 ✓	32 ✓
	33 ✗	34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓
	38 ✓	39 ✓	40 ✓	41 ✗	

Sandra

A1

Nombre y apellidos <i>Sandra</i>	Grupo <i>E1</i>
----------------------------------	-----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes marcar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12						
13						
14						
15			X			
16			X			
17	X					
18	X					
19	X					
20						

✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓
✓

en las preguntas 17, 18 y 19 se marcaron los motivos de respuesta.

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Algunas veces se disminuye el tiempo y no me permite pensar. (1)

Además que el tempo irregularmente uno que muchos en las que se falló de verdad es como se venían haciendo contestaciones.

Únicamente hay 5 o 6 preguntas que no entendí del todo.

En el listening en donde más errores he cometido.

Al no poder escucharlos al menos muchos no a.

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/test-delivery/overview.aspx?ref=A1mC1E3C/NdIPSSV/stg7/2>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions	1	X	2	✓	3	✓	4	✓	5	X
	6	X	7	X	8	✓	9	✓	10	X
	11	✓	12	✓	13	✓	14	✓	15	X
	16	X	17	X	18	X	19	X	20	✓
	21	X	22	✓	23	✓	24	✓	25	✓
	26	✓	27	X	28	✓				
Listening:										
Section 2: Approximately 15 Questions	29	X	30	✓	31	X	32	X	33	X
	34	✓	35	✓	36	X	37	✓	38	X
	39	X	40	X	41	✓	42	✓	43	✓

Page 0 of 1

1 de 1

17/02/2012 12:41

Sueña ✓

A

Nombre y apellidos Sueña Grupo 1.º E

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- 1 A) Tapsus, bloqueo, nervios o prisa
- 2 B) No entendí nada
- 1 C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- 2 D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

1 2 1 2

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12			X			
13						
14						
15		X				
16				X		
17						
18		X				
19				X		
20	X					

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

El examen online fue un desafío, porque no nos habíamos usado ni interactuado en hacer operaciones. Para una buena prueba se debe ser conscientes de lo que se nos va a presentar.

Si se hubiera usado mucho anteriormente, más veces, y no una vez, tal vez más gente hubiera aprobado.

No que otras operaciones se les tengan cosas resueltas para...

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Test Overview

<https://www.oxfordenglish-testing.com/test-take/overview.aspx?rcf=A3mGEBU0NdtSSV/shg7/2>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>
6 <input checked="" type="checkbox"/>	7 <input checked="" type="checkbox"/>	8 <input checked="" type="checkbox"/>	9 <input checked="" type="checkbox"/>	10 <input checked="" type="checkbox"/>
11 <input checked="" type="checkbox"/>	12 <input checked="" type="checkbox"/>	13 <input checked="" type="checkbox"/>	14 <input checked="" type="checkbox"/>	15 <input checked="" type="checkbox"/>
16 <input checked="" type="checkbox"/>	17 <input checked="" type="checkbox"/>	18 <input checked="" type="checkbox"/>	19 <input checked="" type="checkbox"/>	20 <input checked="" type="checkbox"/>
21 <input checked="" type="checkbox"/>	22 <input checked="" type="checkbox"/>	23 <input checked="" type="checkbox"/>	24 <input checked="" type="checkbox"/>	25 <input checked="" type="checkbox"/>
26 <input checked="" type="checkbox"/>	27 <input checked="" type="checkbox"/>	28 <input checked="" type="checkbox"/>	29 <input checked="" type="checkbox"/>	

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

30 <input checked="" type="checkbox"/>	31 <input checked="" type="checkbox"/>	32 <input checked="" type="checkbox"/>	33 <input checked="" type="checkbox"/>	34 <input checked="" type="checkbox"/>
35 <input checked="" type="checkbox"/>	36 <input checked="" type="checkbox"/>	37 <input checked="" type="checkbox"/>	38 <input checked="" type="checkbox"/>	39 <input checked="" type="checkbox"/>
40 <input checked="" type="checkbox"/>	41 <input checked="" type="checkbox"/>	42 <input checked="" type="checkbox"/>		

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/restdelivery/overview.aspx?ref=A%30GLD%30NdPSSV>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 20 Questions

1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✗	5 ✓
6 ✗	7 ✗	8 ✗	9 ✗	10 ✓
11 ✓	12 ✗	13 ✓	14 ✓	15 ✗
16 ✗	17 ✓	18 ✗	19 ✗	20 ✗
21 ✗	22 ✗	23 ✓	24 ✗	25 ✗
26 ✗	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

29 ✗	30 ✗	31 ✗	32 ✗	33 ✓
34 ✗	35 ✓	36 ✗	37 ✗	38 ✗
39 ✓	40 ✗	41 ✗	42 ✓	

de 1

27/01/201

Saved ✓ A2

Nombre y apellidos <i>Maria</i>	Grupo <i>F</i>
---------------------------------	----------------

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20.

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11					×	
12						
13						
14						
15						
16	×					
17						
18			×			
19					×	
20						×

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

Test Overview

<https://www.oxfordenglishtesting.com/testdelivery/overview.aspx?ref=A3n6L2K9NtPSSy>**TEST OVERVIEW****Use of English:**

Section 1: Approximately 30 Questions	1 ✓	2 ✓	3 ✓	4 ✗	5 ✗
	6 ✗	7 ✓	8 ✓	9 ✓	10 ✓
	11 ✗	12 ✓	13 ✓	14 ✓	15 ✓
	16 ✗	17 ✓	18 ✗	19 ✗	20 ✗
	21 ✗	22 ✓	23 ✓	24 ✓	25 ✗
	26 ✗	27 ✗			

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions	28 ✗	29 ✗	30 ✓	31 ✗	32 ✓
	33 ✗	34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓
	38 ✗	39 ✗	40 ✗	41 ✓	

Minimum score in each section

Saved V1
42 = 37

Nombre y apellidos Lca. _____ Grupo (F) _____

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

Pregunta	Motivo A	Motivo B	Motivo C	Motivo D	Motivo E	Motivo F
11						
12			X			
13						
14			X			
15			X			
16			X			
17						
18						
19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

test Overview <https://www.oxfordenglishtesting.com/remote/delivery/overview.aspx?ref=A3uGIEBK0NDPSSV/>

TEST OVERVIEW

Use of English:

Section 1: Approximately 30 Questions

1 ✓	2 ✗	3 ✗	4 ✓	5 ✓
6 ✓	7 ✓	8 ✗	9 ✗	10 ✓
11 ✓	12 ✓	13 ✓	14 ✗	15 ✓
16 ✓	17 ✓	18 ✓	19 ✓	20 ✓
21 ✓	22 ✓	23 ✓	24 ✗	25 ✓
26 ✓	27 ✓	28 ✓		

Listening:

Section 2: Approximately 15 Questions

29 ✗	30 ✗	31 ✓	32 ✗	33 ✗
34 ✓	35 ✓	36 ✓	37 ✓	38 ✗
39 ✓	40 ✓	41 ✗	42 ✓	

1 de 1 27/03/201

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

Sanaid ✓ A2 ✓

Nombre y apellidos Sanaid Grupo E

CUESTIONARIO

Algunos de los motivos por los que has cometido cada error en las preguntas del examen online pueden ser los siguientes:

- A) Lapsus, bloqueo, nervios o prisa
- B) No entendí nada
- C) Hubo una o dos palabras que no entendí
- D) Hubo tres o más palabras que no entendí
- E) Me resultó ambiguo, interpreté mal aunque entendí todas las palabras
- F) Otros

Por favor en la parrilla que aparece a continuación, señala con una cruz la celda correspondiente al motivo por el que has fallado en algunas de las preguntas del examen online. Solo puedes señalar un motivo. Las preguntas aparecen numeradas de la 11 a la 20

	Motivo	Motivo	Motivo	Motivo	Motivo	Motivo
Pregunta	A	B	C	D	E	F
✓ 11						
12					X	
✓ 13						
14			X			
✓ 15						
✓ 16						
✓ 17						
✓ 18						
✓ 19						
20			X			

COMENTARIOS SOBRE EL EXAMEN Y LAS POSIBLES CAUSAS DE ERRORES:

En mi opinión pienso que en algunas causas de errores no hubo una falta de comprensión de ciertos vocabularios. Y relacionado de ambigüedad o repetición de algunas preguntas. También me resultó muy difícil el listening.

ANEXO 4. RESULTADOS DE RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS

GRUPO A						
	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO
PREGUNTA	A	B	C	D	E	F
11			1	1		
12					1	
13			1			
14				1	1	
15			1		1	
16					1	
17			2		2	
18						
19	1			1		
20						
GRUPO U						
	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO
PREGUNTA	A	B	C	D	E	F
11	1		4	1	2	2
12	1	1	4		2	
13			4		2	
14	1		4		3	
15	1	1	1	3		1
16	2				3	
17	3		1	2	4	
18	1		2		2	
19					3	
20	2		4	1	2	
GRUPO P						
	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO
PREGUNTA	A	B	C	D	E	F
11					1	
12	1	1			2	
13	1				1	
14			2		1	
15			2		1	
16			3	1	1	
17			1			
18			3			

*La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera
a través de una prueba adaptativa*

19			1			
20			2			
GRUPO I						
	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO
PREGUNTA	A	B	C	D	E	F
11			1	1		
12					2	
13			2	2	2	
14			2	2	1	1
15			2	2		1
16			2	1		1
17			1	1	1	
18	1		2	1		
19			1		1	
20			2		1	1
GRUPO F						
	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO	MOTIVO
PREGUNTA	A	B	C	D	E	F
11			3		2	
12		2	3		3	
13	2		2		3	
14	3		2	1		
15		1	6		1	
16	3		4	1	1	
17	2		2	1	4	
18	1	1	2	2	2	
19	1		1	3	3	
20	3		2	1	1	1

ANEXO 5. DATOS OOPT MATRIZ DE PUNTUACIONES Y ERRORES

name	score	level	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
	66	4		1										1	1				1	1	1	1
	63	4			1					1		1						1	1	1	1	
	55	3			1									1	1	1			1	1		
	45	3					1				1			1	1	1	1		1	1		
	41	3	1	1										1		1	1		1			1
	39	2			1			1	1												1	1
	38	2			1	1				1				1	1			1				1
	37	2		1	1						1	1				1						
	35	2		1	1				1			1				1	1	1	1	1	1	
	33	2			1			1	1			1		1						1		
	32	2		1	1					1	1	1		1		1					1	
	31	2		1	1		1	1	1	1	1		1	1		1						1
	30	2		1	1				1		1	1						1				1
	30	2		1	1				1	1				1		1						1
	30	2			1					1		1			1	1	1			1	1	
	29	2					1	1	1			1		1	1	1				1		
	28	2				1	1	1					1	1	1	1	1		1			
	28	2				1	1	1					1				1			1	1	1
	27	2		1						1		1	1		1	1	1	1			1	1
	26	2							1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1	1
	26	2					1	1	1				1	1	1	1					1	
	25	2				1	1			1	1	1	1							1		1
	25	2		1			1	1	1			1			1							
	24	2					1	1	1			1				1	1	1	1			
	23	2					1	1	1	1			1	1		1	1		1			1
	22	2		1	1			1	1	1			1	1		1	1		1			
	15	1		1	1	1				1								1	1		1	1
	18	1	1				1	1	1			1				1	1	1	1	1	1	
	16	1			1			1				1	1	1	1		1	1	1			1
	15	1			1	1	1	1		1					1	1	1	1		1		1
	14	1	1					1		1			1		1	1	1		1			1
	13	1			1	1				1	1		1				1	1				
	13	1	1								1	1	1	1	1		1	1	1		1	
	11	1			1			1	1	1	1		1			1	1	1		1	1	1

ANEXO 6. ETIQUETADO DE LAS PREGUNTAS 12, 14, 15,17

A continuación se presentan ejemplos de las preguntas 12, 14, 15 y 17 correspondientes a los alumnos que participaron en la revisión de la prueba y erraron esta pregunta. Para cada ejemplo señalamos, en primer lugar, el número de pregunta (p.e “12”); en segundo lugar, el número del alumno (p.e “1”) y seguidamente la categoría pragmática bajo la que se ha clasificado.

MUESTRAS DE LA PREGUNTA 12

12.1 Acto de habla indirecto (AHI). No contesta ni “sí” ni “no”. Da un rodeo y se justifica, explica porqué no ha terminado (acto de habla asertivo aseverativo y /o expresivo exculpatorio).

Woman: Finished fixing that plug yet?

Man: *It's proving trickier than I thought. (Resulta más complicado de lo que creía)*

Woman: It's not exactly rocket science, you know.

What does the man mean?

- A** It was difficult but I managed to fix the plug.
- B** *I haven't been able to fix the plug yet.*
- C** Fixing the plug was no problem.

.....

12.2. Sin clasificar.

Woman: So, any regrets about making the move to the green belt?

Man: In some ways I've got the best of both worlds since I work in the city five days a week.

Woman: Hmm. I sometimes wish I could follow suit.

What does the man mean?

- A** I would prefer to stay in the city permanently.
 - B** I'm pretty content with the lifestyle I've chosen.
 - C** I don't like commuting, but I don't have much choice.
-

12.3. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la relevancia de la relevancia. AHI, acto de habla indirecto valorativo descriptivo)

Woman: How was your holiday?

Man: *I didn't want to come home.*

What does the man mean?

- A He got lost.
- B He went out a lot.
- C He had a great time.

.....

12.4. Inferencia trópica lexicalizada (ITL)

Man: *Josh gets on my nerves.*

Woman: Oh, I really like him!

What does the man mean?

- A Josh scares me.
- B *Josh annoys me.*
- C Josh worries me.

.....

12.5. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la cantidad ya que confía a la inferencia el completar el significado).

Man: I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.

Woman: So time to move on then?

Man: *If only!*

What does the man mean by his SECOND comment?

- A *If only I could find another job.*
 - B If only I hadn't accepted this job.
 - C If only I had less to do in this job.
-

12.6. AHI (Se utiliza para evitar el acto de habla aseverativo asertivo).

Woman: I just don't know what's the matter with me. My boss has invited me to a Paris fashion show and I'm struggling to get excited about it.

Man: You'd normally go without a second thought.

What does the man mean?

- A I think you should go.
- B It's odd that you should feel like that.
- C You should think about this more seriously.

12.7. AHI

Man: Let's walk to the beach this afternoon.

Woman: *Isn't it too far in this weather?*

What does the woman mean?

- A I don't know how far it is.
- B I never walk such a long way.
- C I don't want to walk there today.

12.8. Implicatura anómala (Viola máxima de la cantidad. No contesta ni "sí" ni "no". Da un rodeo en lugar de realizar un acto de habla asertivo aseverativo/disentivo). Acto de Habla Indirecto (AHI) Expresivo negativo inculpatario (se lamenta).

Girl: Have you got a good memory?

Boy: *Well, I'm hopeless at remembering names.*

What does the boy mean?

- A I'm not good at remembering names.
 - B I'm very good at remembering names.
 - C I'm quite good at remembering names.
-

12.9. Acto de habla (AH) (Expresivo. La mujer recrimina al hombre).

Man: How am I going to get all this paperwork done today?

Woman: *You should have come in earlier.*

Man: Well, that's not very helpful!

What does the woman mean?

- A You'll have to come into work early tomorrow.
- B You always start work too late.
- C *You needed to start earlier.*

.....

12.10. Implicatura anómala (La chica contesta que no dijo eso, pero no es explícita sobre qué dijo o de qué le acusó).

Boy: didn't borrow your new CD!

Girl: *I never said you did!*

What does the girl mean?

- A I didn't want you to borrow the CD.
- B *I didn't accuse you of borrowing the CD.*
- C I didn't prevent you from borrowing the CD.

.....

12.11. ITL (Expresión idiomática, inferencia trópica o modismo)

Woman: Well, was skydiving everything it was cracked up to be?

Man: Pretty much – all over *in a flash* though.

What does the man mean?

- A It shocked me.
- B *It didn't last very long.*
- C It was really disappointing.

12.12. Implicatura anómala (Combina A.H disentivo “no” con AHI. No es “If I have anything to say” sería “I have a lot to say”.-Tono irónico, en realidad quiere decir: “tengo el poder, soy quien te puede dar permiso, obien “no lo harás sin mi consentimiento”)

Son: Mum – I’ve decided I’m going to hitch-hike round Europe!

Mother: *Not if I have anything to say about it.*

What does the mother mean?

- A** I don’t want you to do that
- B** I’m not saying anything about this.
- C** *Not until we have talked about this.*

.....

12.13. AHI (Acto ilocutivo expresivo negativo incriminatorio, y/o directivo interrogativ).

Wife: *Are you still putting that shelf up?*

Husband: I’m doing the best I can!

What does the woman mean?

- A** Have you finished putting that shelf up?
- B** Do you need any help putting that shelf up?
- C** *Why is it taking you so long to put that shelf up?*

.....

12.14. ITL (Phrasal verb).

Man: Where were you *brought up*?

Woman: In Scotland.

What does the man mean?

- A** Where did you move home to?
- B** Where did you go for your holidays?
- C** *Where did you spend your childhood?*

12.15. AH (Acto de habla asentivo que utiliza fórmula de cortesía)

Man: I hear you're going to China soon.

Woman: Yes, I am. Would it be possible to see the photos you took there last year?

Man: *Of course. I'll bring them to work tomorrow.*

What does the man mean by his SECOND comment?

- A He is making a suggestion.
- B He is offering some advice.
- C *He is agreeing to a request.*

.....

12.16. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la cantidad ya que confía a la inferencia el completar el significado).

Man: I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.

Woman: So time to move on then?

Man: *If only!*

What does the man mean by his SECOND comment?

- A If only I could find another job.
- B If only I hadn't accepted this job.
- C If only I had less to do in this job.

.....

12.17. AHI (Cortesía)

Man: *Have you seen the newspaper?*

Woman: Sorry – it's in my bag.

What does the man mean?

- A *Where's the newspaper?*
- B Have you read the newspaper?
- C What's in the newspaper today?

12.18. SIN CLASIFICAR

Girl: What sort of books do you like reading?

Boy: *Well, anything really.*

What does the boy mean?

A *I don't like reading.*

B *I don't mind what I read.*

C *I don't have anything to read.*

12.19. ITL (Phrasal verb)

Interviewer: You've had so many of your plays staged in London that I'm afraid I've lost count.

Playwright: True, but initially, my first play *didn't go down very well* with the producers who read it.

Interviewer: And then, against all the odds, came the big chance!

What does the playwright mean?

A *Producers didn't like my first play.*

B *Producers didn't read my first play.*

C *Producers didn't understand my first play.*

12.20. AHI (expresivo negativo inculpatorio,-reproche-. Negativa a cooperar-(violación de varias máximas conversacionales-).

Daughter: Mum, where are my jeans?

Mother: *They're where you put them, Lucy!*

What does the mother mean?

A *You should put them away!*

B *I've told you where to find them!*

C *You ought to know where they are!*

12.21. AHI (locutivo interrogativo, ilocutivo expresivo negativo disentivo-expresa rechazo, oposición)

Husband: *Do we have to go out tonight?*

Wife: Well, we could stay in and watch a DVD if you like.

What does the husband mean?

- B** I don't know what we should do tonight.
- C** I'm sure you don't really want to go out tonight.
- A** *I'd really prefer to stay in tonight.*

.....

12.22. ITL (Expresión idiomática, "phrasal verb").

Interviewer: You've had so many of your plays staged in London that I'm afraid I've lost count.

Playwright: True, but initially, my first play *didn't go down very well* with the producers who read it.

Interviewer: And then, against all the odds, came the big chance!

What does the playwright mean?

- A** *Producers didn't like my first play.*
- B** Producers didn't read my first play.
- C** Producers didn't understand my first play.

.....

12.23. Implicatura anómala (AHI, expresivo negativo inculpatario (reproche). Trangrede el principio de colaboración, se niega a darle la información, insinúa que es despistada o desordenada).

Daughter: Mum, where are my jeans?

Mother: *They're where you put them, Lucy!*

What does the mother mean?

- A** You should put them away!
- B** I've told you where to find them!
- C** *You ought to know where they are!*

12.24. ITL (Expresión idiomática. Acto de habla directivo admonitorio; advierte, previene: “No te emociones”).

Man: It's high time our son got down to doing his school work.

Woman: *Don't hold your breath.* He hasn't shown any interest in school for months now.

What does the woman mean?

- A** *It's going to be very difficult to make him do any school work.*
- B** I don't think you should try to make him do his school work.
- C** There is no chance that he will do any school work.

.....

12.25. ITL

Woman: Taking on so much extra work has been a disaster.

Man: I guess you'll think twice next time.

Woman: *You'd better believe it!*

What does the woman mean by her **SECOND** comment?

- A** You must believe me.
- B** You can't believe I did that.
- C** You're absolutely right about that.

MUESTRAS DE LA PREGUNTA 14

14.1. Implicatura anómala (Aparentemente es un acto de habla locutivo asertivo confirmativo pero el acto perlocutivo es asertivo disputativo y/o expresivo negativo incriminatorio, posiblemente el tono utilizado sea irónico y/ o sarcástico)

Man: We're going to miss the start of the game, you know.

Woman: Yes. *You said the traffic would be light on a Monday.*

Man: Well, it usually is.

What does the woman mean?

A *It's the man's fault that they are late.*

B She doesn't mind the traffic.

C He should drive faster.

.....

14.2. ITL (Locución verbal " Phrasal verb").

What does the woman mean?

Man: Josh *gets on my nerves*.

Woman: Oh, I really like him!

A Josh scares me.

B Josh *annoys* me

C Josh worries me.

14.3. ITL. (Locución)

What does the woman mean?

Man: Do you mind if I use your computer when you're out of the office next week?

Woman: I'm afraid *that's not* really *up to* me.

Man: OK. Who do I need to speak to about this?

A It's not my computer.

B I'm sorry, but you can't.

C *I can't make that decision.*

14.4. Implicatura

What does the man mean?

Woman: I just don't know what's the matter with me. My boss has invited me to a Paris fashion show and I'm struggling to get excited about it.

Man: *You'd normally go without a second thought.*

A I think you should go.

B It's odd that you should feel like that.

C You should think about this more seriously

14.5. ITL

What does the man mean?

Man: I've never been much good at dancing.

Woman: You'll *pick it up in no time* – *take my word for it.*

A I'll help you if you find it difficult.

B *I know it won't take you long to learn.*

C I'm sure you'll be able to do it eventually.

14.6. AHI (inriminatorio)

What does the father mean by his FIRST comment?

Father: *What on earth did you do to the car last night?*

Son: Don't know what you're talking about.

Father: Well, you're certainly not borrowing it again!

- A *His car has been damaged.*
- B His car is not where it should be.
- C His son is not grateful for the loan of his car.

.....

14.7. ITL (Phrasal verb)

What does the woman mean?

Woman: *I can't make up my mind whether to take up Jack's offer.*

Man: A week in Spain? Don't think twice – just go for it!

- A *I don't know if I should say yes or no to Jack.*
- B I would like Jack to make a better offer.
- C I can't accept Jack's invitation.

.....

14.8. Implicatura (AHI disentivo)

Man: I hear the company president has decided to call it a day.

Woman: *I'm afraid you can't believe everything you hear.*

What does the woman mean?

- A You ought not to spread rumors.
- B *You may well have been misinformed.*
- C You should have kept the information to yourself.

.....

14.9. SIN CLASIFICAR (Es imprescindible escuchar la entonación)

Man: We can't keep extending our road networks to cope with increasing numbers of tourists without giving a thought to all the wildlife we're affecting.

Woman: ... and who knows what else?

What does the man mean?

- A We need to consider the side effects of constructing new roads.
- B We need to prioritise road-building if we want to encourage tourism.
- C We need to start planning now to ensure new roads meet traffic demands.

.....

14.10. ITL (Frase hecha "con los ojos cerrados")

Man: I'll tell you what, I can do this job *with my eyes closed*.

Woman: So time to move on then?

Man: If only!

What does the man mean by his FIRST comment?

- A I can't understand this job.
- B I have to concentrate to do this job.
- C I no longer feel particularly challenged by this job.

.....

14.11. ITL (phrasal verb)

Female teacher: I don't think much of the new principal, do you?

Male teacher: No – he's *always running people down*.

What does the female teacher mean?

- A I haven't had time to form an opinion about the new principal.
- B I'm not wasting my time worrying about the new principal.
- C *I'm not very impressed by the new principal.*

.....

14.12. ITL (phrasal verb)

Student: I can't do this question!

Teacher: *Don't give up.*

What does the teacher mean?

- A Don't worry.
- B Don't get angry.
- C Don't stop trying

.....

14.13. AH (directivo, requeridor)

Woman: *I'm just here on the off chance that Dr Brown may be able to see me.*

Man: Please take a seat and I'll see if I can fit you in.

What does the woman mean?

- A I assume there's a good chance that I can see Dr Brown.
- B *It's unlikely but I was hoping to see Dr Brown.*
- C I don't think it's possible to see Dr Brown.

.....

14.14. ITL (Fórmula, frase trópica, AH asentivo)

Woman: Taking on so much extra work has been a disaster.

Man: I guess you'll think twice next time.

Woman: *You'd better believe it!*

What does the woman mean by her SECOND comment?

- A You must believe me.
- B You can't believe I did that.
- C *You're absolutely right about that.*

.....

14.15. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la cantidad ya que confía a la inferencia el completar el significado)

Man: I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.

Woman: So time to move on then?

Man: *If only!*

What does the man mean by his **FIRST** comment?

- A** I can't understand this job.
- B** I have to concentrate to do this job.
- C** I no longer feel particularly challenged by this job.

.....

14.16. Implicatura

Mother: Have you learnt all your lines for the play tonight?

Son: *Yes, but I know I'll forget them as soon as I get on the stage.*

Mother: Don't worry, you'll be fine.

What does the son mean?

- A** *I'll be nervous on stage tonight.*
- B** I can't remember my lines now.
- C** I need to get on the stage as soon as possible.

.....

14.17. AHI (*cortesía, indirección*)

Man: Have you seen the newspaper?

Woman: Sorry – it's in my bag.

What does the man mean?

- A** Where's the newspaper?
- B** Have you read the newspaper?
- C** What's in the newspaper today?

.....
14.18. Implicatura anómala (La chica dice que no dijo eso pero no es explícita sobre qué dijo o de qué le acusó.AHI).

Boy: I didn't borrow your new CD!

Girl: I never said you did!

What does the girl mean?

- A** I didn't want you to borrow the CD.
- B** I didn't accuse you of borrowing the CD.
- C** I didn't prevent you from borrowing the CD.

.....
14.19. ITL (Expresión idiomática, "Phr. Verb")

Interviewer: You've had so many of your plays staged in London that I'm afraid I've lost count.

Playwright: True, but initially, my first play didn't go down very well with the producers who read it.

Interviewer: And then, against all the odds, came the big chance!

What does the interviewer mean by his SECOND comment?

- A** You had a chance to succeed that you had not expected.
 - B** You took your chance when the opportunity came.
 - C** You got the chance you deserved.
-

14.20. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la cantidad y cualidad). No contesta ni “sí” ni “no”. Da un rodeo y se justifica, explica y argumenta porqué no ha terminado. Es un acto de habla asertivo, aseverativo, argumentativo y /o expresivo exculpatario).

Woman: Finished fixing that plug yet?

Man: It's proving trickier than I thought.

Woman: It's not exactly rocket science, you know.

What does the man mean?

- A** It was difficult but I managed to fix the plug.
- B** I haven't been able to fix the plug yet.
- C** Fixing the plug was no problem.

.....

14.21. ITL (Frase idiomática. Interjección)

Man: It's high time our son got down to doing his school work.

Woman: *Don't hold your breath.* He hasn't shown any interest in school for months now.

What does the woman mean?

- A** It's going to be very difficult to make him do any school work.
- B** I don't think you should try to make him do his school work.
- C** There is no chance that he will do any school work.

.....

14.22. Implicatura (Se sobreentiende que lo que ha oído es una de esas cosas que uno no debe creer)

Man: I hear the company president has decided to call it a day.

Woman: *I'm afraid you can't believe everything you hear.*

What does the woman mean?

- A** You ought not to spread rumours.
- B** *You may well have been misinformed.*
- C** You should have kept the information to yourself.

14.23. Implicatura anómala (Aparentemente es un acto de habla locutivo asertivo y confirmativo pero el acto perlocutivo es asertivo disputativo y/o expresivo negativo, incriminatorio, posiblemente el tono utilizado sea irónico y/o sarcástico)

Man: We're going to miss the start of the game, you know.

Woman: Yes. You said the traffic would be light on a Monday.

Man: Well, it usually is.

What does the woman mean?

- A It's the man's fault that they are late.
- B She doesn't mind the traffic.
- C He should drive faster.

14.24. ITL (phr. verb)

Female teacher: I don't think much of the new principal, do you?

Male teacher: No – he's *always running people down*.

What does the female teacher mean?

- A I haven't had time to form an opinion about the new principal.
- B I'm not wasting my time worrying about the new principal.
- C *I'm not very impressed by the new principal.*

.....

14.25. Implicatura anómala (sarcasmo).

Man: We're going to miss the start of the game, you know.

Woman: Yes. You said the traffic would be light on a Monday.

Man: Well, it usually is.

What does the woman mean?

- A It's the man's fault that they are late.
- B She doesn't mind the traffic
- C He should drive faster.

.....

14.26. AHI

Woman: So you actually managed to find a job after consulting an astrologer?

Man: Well, I have to say I was a bit sceptical about it at first.

Woman: *It just goes to show you – it's always worth a shot.*

What does the woman mean by her **FIRST** comment?

A She expected him to find a job in that way.

B It took him a long time to find a job in that way.

C *She is surprised that he found a job in that way.*

.....

MUESTRAS DE LA PREGUNTA 15

15.1. Implicatura.

Mother: Have you learnt all your lines for the play tonight?

Son: *Yes, but I know I'll forget them as soon as I get on the stage.*

Mother: Don't worry, you'll be fine.

What does the son mean?

A *I'll be nervous on stage tonight.*

B I can't remember my lines now.

C I need to get on the stage as soon as possible.

.....

15.2. AHI

Daughter: I don't understand tonight's history homework.

Father: *Why don't you ask John about it?*

What does the father mean?

A I think John wants to help you with the homework.

B I don't think John understands the homework.

C I think John can help you.

.....

15.3. AH (expresivo negativo, expresa preocupación)

Woman: *I just don't know what's the matter with me.* My boss has invited me to a Paris fashion show and I'm struggling to get excited about it.

Man: You'd normally go without a second thought.

What does the woman mean?

- A She is disappointed about the location of the fashion show.
- B She is surprised that she was chosen for the business trip.
- C *She is concerned about her reaction to her boss's invitation.*

.....

15.4. ITL (Locución adverbial)

Interviewer: You've had so many of your plays staged in London that I'm afraid I've lost count.

Playwright: True, but initially, my first play didn't go down very well with the producers who read it.

Interviewer: And then, *against all the odds*, came the big chance!

What does the interviewer mean by his SECOND comment?

- A *You had a chance to succeed that you had not expected.*
- B You took your chance when the opportunity came.
- C You got the chance you deserved.

.....

15.5. ITL (Phrasal verb)

Interviewer: You've had so many of your plays staged in London that I'm afraid I've lost count.

Playwright: True, but initially, my first play *didn't go down* very well with the producers who read it.

Interviewer: And then, against all the odds, came the big chance!

What does the playwright mean?

- A Producers didn't like my first play.
- B Producers didn't read my first play.
- C Producers didn't understand my first play.

.....

15.6. ITL (Locución verbal)

Female teacher: I don't think much of the new principal, do you?

Male teacher: No – he's always running people down.

What does the female teacher mean?

- A** I haven't had time to form an opinion about the new principal.
- B** I'm not wasting my time worrying about the new principal.
- C** I'm not very impressed by the new principal.

15.7. AH (directivo, requeridor)

Woman: *I'm just here on the off chance that Dr Brown may be able to see me.*

Man: Please take a seat and I'll see if I can fit you in.

What does the woman mean?

- A** I assume there's a good chance that I can see Dr Brown.
- B** *It's unlikely but I was hoping to see Dr Brown.*
- C** There is no chance that he will do any school work.

15.8. ITL

Woman: *I can't make up my mind whether to take up Jack's offer.*

Man: A week in Spain? Don't think twice – just go for it!

What does the woman mean?

- A** I don't know if I should say yes or no to Jack.
 - B** I would like Jack to make a better offer.
 - C** I can't accept Jack's invitation.
-

15.9. ITL (Expression idiomática. Acto de habla directivo admonitorio.
Advierte, previene: “No te emociones”)

Man: It's high time our son got down to doing his school work.

Woman: *Don't hold your breath.* He hasn't shown any interest in school for months now.

What does the woman mean?

A *It's going to be very difficult to make him do any school work.*

B I don't think you should try to make him do his school work.

C There is no chance that he will do any school work.

.....
15.10. AHI (Cortesía; evita la negativa)

Woman: I'm going to have some new curtains made!

Man: *I'd rather* we kept the ones we've got.

What does the man mean?

A We've had the old curtains for too long.

B I don't want you to change the curtains.

C I'd prefer curtains in a more traditional style.

.....
15.11. AHI (Interrogación en lugar de aseveración)

Man: We can't keep extending our road networks to cope with increasing numbers of tourists without giving a thought to all the wildlife we're affecting.

Woman: *and who knows what else?*

What does the woman mean?

A We need to do far more than build new roads.

B *Road-building may be causing problems we are unaware of.*

C The issue of building new roads is a controversial one.

.....

15.12. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la cantidad ya que confía a la inferencia el completar el significado utilizando una ITL)

Man: I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.

Woman: So time to move on then?

Man: *If only!*

What does the man mean by his SECOND comment?

- A If only I could find another job.
- B If only I hadn't accepted this job.
- C If only I had less to do in this job.

.....

15.13. ITL ("Phr. verb")

Woman: *I can't make up my mind* whether to take up Jack's offer.

Man: A week in Spain? Don't think twice – just go for it!

What does the woman mean?

- A I don't know if I should say yes or no to Jack.
- B I would like Jack to make a better offer.
- C I can't accept Jack's invitation.

.....

15.14. Implicatura anómala (Transgrede la máxima de la cantidad y cualidad). No contesta ni "sí" ni "no". Da un rodeo y se justifica, explica porqué no ha terminado (acto de habla asertivo aseverativo y/o expresivo exculpatorio).

Woman: Finished fixing that plug yet?

Man: *It's proving trickier than I thought.* (Resulta más complicado de lo que creía)

Woman: It's not exactly rocket science, you know.

What does the man mean?

- A It was difficult but I managed to fix the plug.
- B *I haven't been able to fix the plug yet.*
- C Fixing the plug was no problem.

.....

15.15. SIN CLASIFICAR

Woman: So you actually managed to find a job after consulting an astrologer?

Man: *Well, I have to say I was a bit sceptical about it at first.*

Woman: It just goes to show you – it's always worth a shot.

What does the man mean?

A I wasn't sure that it was the right job for me.

B *I wasn't sure that astrology would work.*

C I wasn't sure that the job really existed.

.....

15.16. ITL (Phrasal verb)

Woman: That tree in your garden looks dead.

Man: It is. I've tried *to dig it up* but the roots are too deep.

What does the man mean?

A I can't remove the tree.

B I'm trying to save the tree.

C I don't know why the tree has died.

.....

15.17. SIN CLASIFICAR

Girl: What sort of books do you like reading?

Boy: *Well, anything really.*

What does the boy mean?

A I don't like reading.

B I don't mind what I read.

C I don't have anything to read.

.....

15.18. AHI

Man: *Have you seen the newspaper?*

Woman: Sorry – it's in my bag.

What does the man mean?

- A** Where's the newspaper?
- B** Have you read the newspaper?
- C** What's in the newspaper today?

.....

15.19. AHI (locutivo interrogativo, ilocutivo expresivo negativo, disentivo. Expresa rechazo, oposición)

Husband: *Do we have to go out tonight?*

Wife: Well, we could stay in and watch a DVD if you like.

What does the husband mean?

- A** I'd really prefer to stay in tonight.
- B** I don't know what we should do tonight.
- C** I'm sure you don't really want to go out tonight.

.....

15.20. AHI incriminatorio

Father: *What on earth did you do to the car last night?*

Son: Don't know what you're talking about.

Father: Well, you're certainly not borrowing it again!

What does the father mean by his FIRST comment?

- A** His car has been damaged.
 - B** His car is not where it should be.
 - C** His son is not grateful for the loan of his car.
-

15.21. AH expresivo negativo (expresa preocupación)

Woman: I just don't know what's the matter with me. My boss has invited me to a Paris fashion show and I'm struggling to get excited about it.

Man: *You'd normally go without a second thought.*

What does the woman mean?

- A She is disappointed about the location of the fashion show.
- B She is surprised that she was chosen for the business trip.
- C She is concerned about her reaction to her boss's invitation.

.....
15.22. ITL (Phrasal verb)

Woman: I'm starving.

Man: I'll see if I can *rustle something up*.

What does the man mean?

- A I'll make a meal with what we have.
- B I'll go and buy something to eat.
- C I'll phone and order a takeout.

.....
15.23 ITL (Phrasal verb)

Woman: That's a shame that you won't be here for the party! How come?

Man: Well, I wanted to come, but the trains stop really early, so I wouldn't be able to get home.

Woman: Oh, I'm sure one of us can *put you up*. It would be no trouble at all.

What does the woman mean by her SECOND comment?

- A Someone can take the man back to his house.
 - B The man can stay at someone's house.
 - C Someone will find a hotel for the man.
-

15.24. ITL

Woman: Taking on so much extra work has been a disaster.

Man: I guess *you'll think twice next time*.

Woman: You'd better believe it!

What does the man mean?

A I expect you will think carefully before doing this again.

B I suppose you feel you made a mistake doing this.

C I guess you won't do this again.

15.25. ITL ("Idiom", frase idiomática)

Man: I'm going *to throw my hat in the ring* for the Managing Director job.
What do you think?

Woman: Well, to be honest, I think it's a bit of a long shot.

What does the man mean?

A I'm going to resign from the Managing Director job.

B I'm going to apply for the Managing Director job.

C I'm going to accept the Managing Director job.

15.26. AHI.

Man: *Have you seen the newspaper?*

Woman: Sorry – it's in my bag.

What does the man mean?

A Where's the newspaper?

B Have you read the newspaper?

C What's in the newspaper today?

MUESTRAS DE LA PREGUNTA 17

17.1. AHI

Man: *It's a nice day for a drive in the countryside.*

Woman: Yes, but I'm a bit busy this afternoon.

The man is . . .

- A** *suggesting a trip to the countryside.*
- B** agreeing to drive the woman to the countryside.
- C** finding out about the weather in the countryside.

.....

17.2. ITL (AH expresivo asertivo)

Woman: Taking on so much extra work has been a disaster.

Man: I guess you'll think twice next time.

Woman: *You'd better believe it!*

What does the woman mean by her SECOND comment?

- A** You must believe me.
- B** You can't believe I did that.
- C** You're absolutely right about that.

.....

17.3. AHI (cortesía)

Woman: *Can you tell me the name of the cinema in the town centre?*

Man: Sure – it's the Odeon.

What does the woman mean?

- A** Where is the town centre?
 - B** What is the cinema called?
 - C** How do you get to the Odeon?
-

17.4. ITL (Expresión idiomática fórmula de cortesía)

Girl: Thanks for helping me!

Boy: *Don't mention it.*

What does the boy mean?

A It wasn't a problem to do it.

B Don't tell anyone I did it.

C I wouldn't mind doing it.

.....

17.5 Implicatura. (AHI expresivo compensatorio (agradece) y/o incriminatorio (culpa a los demás))

Receptionist: I'm afraid Dr Chang is running a bit behind schedule at the moment.

Patient: That's okay – I don't have anything important this morning.

Receptionist: *Unfortunately, not everyone feels the same as you do!*

What does the receptionist mean by his SECOND comment?

A Most patients usually don't mind if there's a delay.

B Only a few patients are having an additional wait this morning.

C *Some patients are not very understanding about having to wait.*

.....

17.6. Implicatura anómala (AHI disputativo; sarcasmo)

Woman: Finished fixing that plug yet?

Man: It's proving trickier than I thought.

Woman: *It's not exactly rocket science, you know.*

What does the woman mean by her SECOND comment?

A It's easy to fix if you're an expert.

B Almost anybody could fix it.

C I could easily fix it for you.

17.7. AH (Expresivo negativo. La mujer expresa preocupación)

Woman: I just don't know *what's the matter with me*. My boss has invited me to a Paris fashion show and I'm struggling to get excited about it.

Man: You'd normally go without a second thought.

What does the woman mean?

- A She is disappointed about the location of the fashion show.
- B She is surprised that she was chosen for the business trip.
- C *She is concerned about her reaction to her boss's invitation.*

.....

17.8. AHI (Disentivo)

Woman: *I think it's too cold to go for a walk.*

Man: Well you stay here if you don't want to join me.

What does the woman mean?

- A She is telling the man not to go out.
- B She is suggesting she doesn't want to go out.
- C She is asking for information about the weather.

17.9. ITL (Expresión idiomática. Acto de habla directivo admonitorio; advierte; previene: "No te emociones")

Man: It's high time our son got down to doing his school work.

Woman: *Don't hold your breath.* He hasn't shown any interest in school for months now.

What does the woman mean?

- A It's going to be very difficult to make him do any school work.
 - B I don't think you should try to make him do his school work.
 - C There is no chance that he will do any school work.
-

17.10. ITL (“Phr. verb”; expresion idiomática)

Man: Where were you *brought up*?

Woman: In Scotland.

What does the man mean?

- A Where did you move home to?
- B Where did you go for your holidays?
- C Where did you spend your childhood?

.....

ESTA PREGUNTA SE REPITE EN LA 12

17.11. Implicatura anómala (transgrede máximas de la cualidad y la cantidad) no conteta “sí” o “no”.Respuesta parcial, ambigua.Puede tener mala memoria solo para los nombres y buena para lo demás. Por otra parte no recordar nombres puede considerarse un síntoma de mala memoria...

Girl: Have you got a good memory?

Boy: Well, *I'm hopeless at remembering names.*

What does the boy mean?

- A I'm not good at remembering names.
- B I'm very good at remembering names.
- C I'm quite good at remembering names.

17.12. Implicatura

Woman: I just don't know what's the matter with me. My boss has invited me to a Paris fashion show and I'm struggling to get excited about it.

Man: *You'd normally go without a second thought.*

What does the man mean?

- A I think you should go.
- B *It's odd that you should feel like that.*
- C You should think about this more seriously.

.....

17.13. Implicatura anómala (AHI disentivo; ironía, dice “optimismo” cuando quiere decir pesimismo)

Man: I see the train drivers are preparing for strike action again next week.

Woman: I don't suppose anything will come of it, though.

Man: *I wish I could share your optimism.*

What does the man mean by his SECOND comment?

- A I'm frustrated by your attitude.
- B I'm afraid I can't agree with you.
- C I'm finding it hard to believe you.

.....

17.14. ITL (AHÍ (lenguaje metafórico, hiperbólico) implicatura anómala

Man: By the time the government wake up to the real threat of global warming, *we'll all have webbed feet.*

Woman: What a cheerful man you are!

What does the man mean?

- A If we protest hard enough the government will recognise the problem.
- B Global warming is a problem that not even governments can tackle.
- C *Politicians aren't going to take the problem seriously until it's too late.*

.....

17.15. Implicatura anómala (AHI, implícito cultural; supuesto. Se transgrede la máxima de la cantidad, ya que se confía a la inferencia la cumplimentación del significado)

Announcer: All trains to London have been cancelled due to bad weather.

Man: *That means there won't be any buses either!*

What does the man mean?

- A *He thinks he can't get to London.*
- B He thinks the trains to London will be full.
- C He thinks they need to get a bus to London.

.....

7.16. ITL (Fórmula)

Woman: Taking on so much extra work has been a disaster.

Man: I guess you'll think twice next time.

Woman: *You'd better believe it!*

What does the woman mean by her SECOND comment?

- A You must believe me.
- B You can't believe I did that.
- C You're absolutely right about that.

.....

17.17. Implicatura anómala (Sarcasmo + ironía). AHI, expresivo negativo incriminatorio (la hija culpa a la madre), "auto" exculpatorio. Acto de habla responsivo disputativo (la hija se defiende)

Father: Hannah, it's high time you started pulling your weight round the house. It's not a hotel, you know!

Daughter: Yeah, right dad, *and you think mum will let me loose in her precious kitchen!*

What does the daughter mean?

- A Mum wouldn't trust me to do things properly.
- B I don't want mum to teach me how to do things her way.
- C I'd rather be outside than doing things in the kitchen with mum.

.....

17.18. ITL (Inferencia trópica lexicalizada, frase idiomática).

Father: Hannah, it's high time you started *pulling your weight round the house*. It's not a hotel, you know!

Daughter: Yeah, right dad and you think mum will let me loose in her precious kitchen!

What does the father mean?

- A You take too long when you do any household chores.
- B You're old enough to help with the domestic tasks now.
- C You should be more careful and not damage things in the house.

.....

17.19 En este ítem distinguimos dos partes: hasta los puntos suspensivos es un AH, confirmativo, asentivo, constatativo y la segunda parte es una Implicatura generalizada (si tiene una habitación llena de revistas se infiere que se interesa por la gente famosa) y también un AH Expresivo negativo incriminatorio que no lo sería si la oración no fuese disyuntiva introducida por “but” y precedida por “She hardly looks at a newspaper”. Se establece de esta manera una comparación entre lo que se considera positivo (leer periódicos) y lo que se considera negativo, reforzado por el adjetivo “obsessed”.

Man: Teenagers seem to be obsessed with famous people these days.

Woman: *Like my daughter ... she hardly ever looks at a newspaper but has a room full of celebrity magazines!*

What does the woman mean?

- A** My daughter prefers celebrity magazines to current affairs.
- B** My daughter is always reading newspapers and magazines.
- C** My daughter has many newspapers in her room but never reads them.

.....

17.20. ITL (Inferencia trópica lexicalizada)

Woman: *I can't make up my mind whether to take up Jack's offer.*

Man: A week in Spain? Don't think twice – just go for it!

What does the woman mean?

- A** *I don't know if I should say yes or no to Jack.*
- B** I would like Jack to make a better offer.
- C** I can't accept Jack's invitation.

17.21. En este ítem distinguimos dos partes: hasta los puntos suspensivos es un AH, confirmativo, asentivo, constatativo y la segunda parte es una Implicatura (si tiene una habitación llena de revistas se infiere que se interesa por la gente famosa) y también un AH Expresivo negativo incriminatorio que no lo sería si la oración no fuese disyuntiva introducida por “but” y precedida por “She hardly looks at a newspaper”. Se establece de esta manera una comparación entre lo que se considera positivo (leer periódicos) y lo que se considera negativo, reforzado por el adjetivo “obsessed”.

Man: Teenagers seem to be obsessed with famous people these days.

Woman: *Like my daughter ... she hardly ever looks at a newspaper but has a room full of celebrity magazines!*

What does the woman mean?

A My daughter prefers celebrity magazines to current affairs.

B I would like Jack to make a better offer.

C I can't accept Jack's invitation.

.....

17.22. ITL (Expression idiomática. Acto de habla directivo admonitorio. Advierte, previene: “No te emociones”)

Man: It's high time our son got down to doing his school work.

Woman: *Don't hold your breath.* He hasn't shown any interest in school for months now.

What does the woman mean?

A It's going to be very difficult to make him do any school work.

B I don't think you should try to make him do his school work.

C There is no chance that he will do any school work.

17.23. Implicatura (AHI, confirmativo, asentivo, constatativo y expresivo negativo incriminatorio)

Man: Teenagers seem to be obsessed with famous people these days.

Woman: *Like my daughter ... she hardly ever looks at a newspaper but has a room full of celebrity magazines!*

What does the woman mean?

- A *My daughter prefers celebrity magazines to current affairs.*
- B My daughter is always reading newspapers and magazines.
- C My daughter has many newspapers in her room but never reads them.

.....

17.24. Implicatura (AHI expresivo negativo incriminatorio,- el profesor reprocha- directivo admonitorio –el profesor advierte- y/o conminatorio-el profesor exige)

Student: Bye then sir!

Teacher: Bye Frederik – and *do make an effort to come to class on time tomorrow!*

Student: I'll try, sir!

What does the teacher mean?

- A You were late for the class today.
- B You don't try hard enough in class.
- C You must find out the time of the class tomorrow.

17.25. ITL (fórmula)

Woman: Taking on so much extra work has been a disaster.

Man: I guess you'll think twice next time.

Woman: *You'd better believe it!*

What does the woman mean by her SECOND comment?

- A You must believe me.
- B You can't believe I did that.
- C You're absolutely right about that

17.26. Implicatura anómala

Woman: How's work these days?

Man: Actually, I'm finding it hard to cope with the stress.

Woman: *There's more to life than work you know!*

What does the woman mean by her SECOND comment?

- A** You should learn how to manage stress.
- B** *You should place less emphasis on work.*
- C** You should consider looking for a new job.

.....

17.27. Implicatura anómala (La chica dice que no dijo eso pero no es explícita sobre qué dijo o de qué le acusó). AHI

Boy: I didn't borrow your new CD!

Girl: *I never said you did!*

What does the girl mean?

- A** I didn't want you to borrow the CD.
- B** I didn't accuse you of borrowing the CD.
- C** I didn't prevent you from borrowing the CD.

N.B:

12.1: podría haberse clasificado como Implicatura anómala (viola máxima de la cantidad y cualidad).

ANEXO 7. MATRIZ PREGUNTAS 12, 14, 15, 17

	A.H		A.H.I	IMPLICATURAS			INFERENCIA TRÓPICA LEXICALIZADA		
PREGUNTA 12	1.1	1.5	1.6	2.1	2.2	2.2.1	3.1	3.2	3.3
12.1			*						
12.2									
12.3					*				
12.4									*
12.5					*				
12.6			*						
12.7			*						
12.8					*				
12.9		*							
12.10					*				
12.11									*
12.12						*			
12.13			*						
12.14							*		
12.15	*								
12.16					*				
12.17			*						
12.18									
12.19							*		
12.20			*						
12.21			*						
12.22							*		
12.23					*				
12.24									*
12.25									*
TOTAL	1	1	7		6	1	3		4

La pregunta 12.2 no se ha podido clasificar.

PREGUNTA 14	A.H			A.H.I	IMPLICATURAS			I.T.L		
	1.1	1.2	1.5	1.6	2.1	2.2	2.2.1	3.1	3.2	3.3
14.1							*			
14.2								*		
14.3								*		
14.4					*					
14.5								*		
14.6				*						
14.7								*		
14.8					*					
14.9										
14.10										*
14.11								*		
14.12								*		
14.13		*								
14.14										*
14.15						*				
14.16					*					
14.17				*						
14.18						*				
14.19								*		
14.20						*				
14.21										*
14.22					*					
14.23							*			
14.24								*		
14.25						*				
14.26				*						
TOTAL		1		3	4	4	2	8		3

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

	A.H			A.H.I		IMPLICATURAS		I.T.L		
PREGUNTA 15	1.1	1.2	1.5	1.6	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	
15.1					*					
15.2				*						
15.3	*									
15.4									*	
15.5							*			
15.6							*			
15.7		*								
15.8							*			
15.9									*	
15.10				*						
15.11				*						
15.12						*				
15.13							*			
15.14						*				
15.15										
15.16							*			
15.17										
15.18				*						
15.19				*						
15.20				*						
15.21			*							
15.22							*			
15.23							*			
15.24									*	
15.25								*		
15.26				*						
TOTAL	1	1	1	7	1	2	7	1	3	

	A.H		A.H.I	IMPLICATURAS			I.T.L		
PREGUNTA 17	1.1	1.5		2.1	2.2	2.2.1	3.1	3.2	3.3
17.1			*						
17.2									*
17.3			*						
17.4									*
17.5				*					
17.6					*				
17.7		*							
17.8			*						
17.9									*
17.10					*				
17.11					*				
17.12				*					
17.13					*				
17.14							*		
17.15					*				
17.16									*
17.17						*			
17.18								*	
17.19				*					
17.20							*		
17.21				*					
17.22									*
17.23				*					
17.24				*					
17.25									*
17.26				*					
17.27					*				
TOTAL		1	3	7	6	1	2	1	6

ANEXO 8. RESULTADOS OOPT Y OQPT

GRUPO B

2014 STUDENT	EXAMEN OOPT	EXAMEN OQPT	2014 STUDENT	EXAMEN OOPT	EXAMEN OQPT
Alejos	B1	B1	CLEMENTE	A2	A2
Caño	A1	A2	DÍAZ	A2	B1
Chafer	B1	B1	ESCRIVÁ	B2	B1
Cruz	A2	B1	FERRAGUT	B1	B1
Fornes	B1	A2	FORTEA	B1	B1
Murgui	B1	B1	GIL	A2	A2
Avarez	A2	B1	GÓMEZ	B2	B1
Clar	A1	A1	GUERRERO	A2	A2
Cortés	B1	A2	LOPEZ COBOS	B1	A2
Gari	A2	A2	MARTÍNEZ	A2	B1
Hernández	B1	B1	NADAL	A1	A2
Martínez	A2	A2	NAVARRO	C2	C2
Oltra	A2	A2	NIETO	B1	A2
Galdón	C1	B2	PÉREZ	B2	A2
Sebastián	B1	B1	PÉREZ	B1	A2
Yago	B1	B1	SALIDO	B1	A1
Benlloch	B1	A2	SALVADOR	B2	B1
De la torre	A2	A2	SANCHEZ	A2	B1
Fuentes	A2	A2			
García	A2	A2			
Lanza	A1	A2			
Ilorens	A2	A2			
López	A1	A2			
Navarro	A1	A2			
Sarria	A2	A2			

GRUPO A

	Oxford Online Placement Test (1)		P&P test	CEF
	Score	CEF		
Adriana	19	A1	26/60	
Miguel	32	A2	29/60	A2
MªCarmen	46	B1		
Andrea	24	A2	30/60	B1
MIREIA	66	B2	35/60	B1
Marina	55	B1	34/60	B1
Melissa	49	B1	39/60	B1
Ana	28	A2	22/60	A2
Isabel	61	B2	38/60	B1
Sara	34	A2	24/60	A2
Celia	40	B1	25/60	A2
Estefanía	39	A2	34/60	B1
Sarai	30	A2		
IGNACIO RAFAEL	46	B1		
JORDI	6	A1	18/60	A2
Amanda	111	C2	57/60	C2
Lucía	42	B1	25/60	A2
Rosa	49	B1		
Andrea	62	B2	26/60	A2
David	47	B1	27/60	A2
Sergio	45	B1	23/60	A1
Mireia	63	B2	32/60	B1
Paloma	39	A2	36/60	B1
Esther	24	A2		

La evaluación de la competencia pragmática en lengua extranjera a través de una prueba adaptativa

	Oxford Online Placement Test (1)			P&P	CEF
First name	Score	Time taken	CEF	FINAL SCORE	
Salvador	45	0:54	B1	39/60	B1
Amparo	46	0:52	B1	26/60	A2
Alejandra	101	0:29	C2		
laura	31	0:34	A2		
Anca	53	1:05	B1	22/60*	A2
M ^a Carmen	32	0:37	A2		
Gloria	36	1:02	A2	24/60	A2
Sanz	13	0:52	A1		
Sonia	22	0:49	A2	24/60	A2
sempere	40	1:00	A2		
Sara	25	1:09	A2	25/60	A2
María	26	1:02	A2		
Laura	36	0:51	A2		
Beatriz	30	0:56	A2	26/60	A2
CARLES				28/60	A2
Laura	37	0:45	A2		
Carla	14	0:40	A1	26/60	A2
Amparo	62	0:59	B2		
CARLA	35	0:52	A2	30/60	B1
M. ANGEL	28 0:59 A2 11/07/2011 Normal		A2	25/60	A2
Encarnacion	32	1:04	A2		
RAQUEL	25	0:57	A2	30/60	B1
Alex	35	1:02	A2	30/60	B1
Eloy	42	0:51	B1	19/60	A2
sheila	23	0:47	A2	21/60	A2
tania	42	1:15	B1	17//60	A1
M ^a Jesús	23	0:41	A2	26/60	A2
YANIRA	31	1:01	A2	27/60	A2
Bolufer	3	0:31	A1		
María Alejandra	32	0:36	A2	27/60	A2
Ferrer	39	1:17	A2		
ALBA	70	0:51	B2	37/60	B1
Bonillo	33	0:37	A2		
Noelia	27	0:47	A2	27/60	A2
Melanie	60	0:41	B2	32/60	B1