



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

La certificación lingüística para trabajadores inmigrantes:

*Análisis de la interacción oral y pautas
didácticas*

Isabel Amador Labela

Tutora: Susana Martín Leralta

Master Universitario en Lingüística aplicada a la
enseñanza del español como lengua extranjera

2010/2011

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE GRÁFICAS	iii
1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1. Interacción oral	12
3.1.1 Concepto e importancia de “los otros”	12
3.1.2. La transferencia pragmática y sus efectos	19
3.2 Examen	22
3.2.1 Marco conceptual	22
3.2.2 Examen oral	24
3.2.3 Los exámenes orales con formato de entrevista	26
3.2.4 Rasgos que caracterizan una situación de comunicación oral	28
3.2.5 Pruebas con examinador	30
3.2.6 Ventajas e inconvenientes de grabar un examen	33
3.3 La inmigración	37
3.3.1 Consideraciones previas	41
3.3.2 La evaluación de LE para los inmigrantes	43
3.3.3 El español con fines laborales: acercándonos a las necesidades de la sociedad	45
4. ESTUDIO EMPÍRICO	48
4.1 Objetivos	48
4.2 Metodología de la investigación	49
4.3 Contexto de la investigación y muestra de población	51
4.4 Recogida de datos	53
4.4.1 Actitud del candidato	53
4.4.2 Actitud del entrevistador	55

4.4.3 Intercambio de turnos	57
4.5 Presentación de resultados	60
4.5.1 Actitud del candidato	60
4.5.2 Actitud del entrevistador	69
4.5.3 Intercambio de turnos	75
4.6 Interpretación de resultados y discusión	86
4.6.1 Actitud del candidato	86
4.6.2 Actitud del entrevistador	88
4.6.3 Intercambio de turnos	89
4.7 Implicaciones didácticas y conclusión	91
4.7.1 Pautas dirigidas a los profesores/preparadores del examen	92
4.7.2 Pautas dirigidas a los entrevistadores	94
5. CONCLUSIÓN	96
BIBLIOGRAFIA	98

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Los componentes que forman parte de la habilidad comunicativa	24
Proceso de análisis de datos	50
Actitud del candidato	54
Actitud del entrevistador	55
Intercambio de turnos	58
El candidato pide ayuda	61
Contacto visual del candidato con el entrevistador	63
El candidato utiliza <i>Eco-Questions</i>	64
Uso de las <i>Eco-Questions</i> por niveles	64
Utilización del lenguaje no verbal por parte del candidato	66
Lenguaje no verbal según el nivel de dominio lingüístico	66
Lenguaje no verbal según la lengua materna	67
El entrevistador interrumpe al candidato	71
Apoyo gestual que ofrece el entrevistador	73
Cuando el candidato no le entiende, el entrevistador	73
Cuando el entrevistador no entiende lo que le dicen	74
El entrevistador indica el intercambio de turno	75
Efecto de los silencios	76
El candidato toma la iniciativa	78
Turno de apoyo del candidato por niveles	79
Turno de apoyo del entrevistador	80
Turno de apoyo del entrevistador según el nivel del candidato	80
Interrupciones y solapamientos	82
Solapamiento + interrupción de candidatos y entrevistadores en relación con las notas de los candidatos	84
Interrupciones y solapamientos de los candidatos según su lengua materna	85

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual caracterizada por las migraciones constantes, el aprendizaje de lenguas es necesario y está a la orden del día. Existe concretamente un gran interés en adquirir las destrezas orales, ya que a menudo se consideran las más importantes para relacionarse e integrarse en una sociedad.

Hoy en día, destaca la importancia que recibe la acreditación de cierto dominio lingüístico, por medio de certificados otorgados tras la realización de un examen. En consecuencia, resulta obvia la relevancia que tiene (tanto para la interacción en general, como para superar este tipo de pruebas en concreto) conocer una serie de tácticas que, junto al conocimiento lingüístico, hagan que nos desenvolvamos con facilidad y mayor éxito. Tal y como veremos a lo largo de nuestro estudio, el conocimiento de los aspectos lingüísticos no es lo único necesario para valerse en las situaciones que tienen lugar día a día.

A lo largo del tiempo, muchos han sido los trabajos llevados a cabo sobre diferentes temas relacionados con la prueba oral. Los primeros, analizaban la validez del examen oral con formato de entrevista. Tras demostrar la naturalidad del discurso producido en este contexto, se situó en el punto de mira de los estudios, la actitud del entrevistador. Se analizó la forma en que llevaban la interacción y en la que acomodaban su lenguaje según el nivel del candidato. Como resultado de estos estudios, una serie de actitudes no adecuadas para la interacción, fueron observadas y clasificadas. Asimismo, se demostró que la variabilidad en la actitud de los entrevistadores, se veía reflejada en las calificaciones.

Durante los últimos años, algunos trabajos se han encargado de analizar las interacciones interculturales, principalmente entre nativos e inmigrantes. Respecto a este tema, existen estudios que han analizado aspectos concretos que afectan a la interacción, como pueden ser el intercambio de turnos o el lenguaje no verbal. En nuestro caso sin embargo, hemos incluido un conjunto de estos aspectos relacionados con el examen y la interacción, que a su vez se complementan entre ellos. Nuestro objetivo principal, es obtener datos esclarecedores que nos permitan comprender lo que sucede durante el examen.

El presente trabajo consiste en la observación de una serie de interacciones que tiene lugar durante la prueba oral y que simula una entrevista de trabajo. Los protagonistas

de estos exámenes son trabajadores inmigrantes residentes en nuestro país, que desean obtener una certificación lingüística.

El propósito de nuestra investigación es comprobar qué factores y de qué manera influyen en la interacción. Para ello, una vez obtenidos los datos, los hemos presentado en gráficas indicando las frecuencias, y a continuación, hemos añadido una serie de interpretaciones cualitativas, con el objetivo de que el lector comprenda las situaciones que se producen durante la interacción. Tras identificar, presentar e interpretar actitudes y estrategias, pretendemos a través del entrenamiento en clase, fomentar el uso de aquellas que resultan positivas y evitar las negativas, de cara a obtener una interacción satisfactoria. Con este propósito, se proponen una serie de cuestiones, para que los candidatos reflexionen previamente sobre posibles situaciones que probablemente tengan lugar en el examen, y sobre los comportamientos adecuados e inadecuados al contexto.

El segundo capítulo de nuestro trabajo, presenta la revisión bibliográfica realizada, que incluye estudios relacionados con estos temas (la naturaleza y asimetría de este tipo de examen, el discurso acomodado del entrevistador y la importancia del lenguaje no verbal, entre otros). Gracias a estas investigaciones, hemos encontrado conclusiones fundamentales, que nos han servido como punto de partida en nuestro estudio.

A continuación, en el siguiente capítulo, hemos seleccionado la base teórica que resulta útil para nuestro estudio; las investigaciones de Cestero (2000a, 2000b), Lazaraton (1992, 1996, 2002, 2007), Raga (2003, 2007) o Delieza y Karavas (2009), se muestran como las más provechosas, ya que nos han sido de gran ayuda a la hora de diseñar la herramienta de observación utilizada.

En el cuarto capítulo hemos descrito nuestro estudio empírico, detallando cada una de las fases seguidas en el diseño de nuestra investigación. Posteriormente, en este mismo apartado, hemos presentado los resultados y sus análisis. Cerramos este capítulo incluyendo una serie de pautas didácticas, destinadas a los preparadores de la prueba y a los entrevistadores. Finalmente, se presentan en el quinto capítulo la conclusión del estudio empírico realizado y una serie de posibles líneas de investigación que sería interesante llevar a cabo.

Para concluir, destacamos la utilidad de este tipo de estudios, puesto que son necesarios para llegar a comprender las situaciones que se producen en estos contextos, que no se pueden explicar por medio de la lingüística.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La evaluación oral es un proceso muy complejo que ha dado lugar a numerosos estudios, gracias a los cuales somos conscientes de la cantidad de factores que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar, puesto que afectan directamente a la producción del alumno.

Si bien, los exámenes de interacción oral se llevan a cabo desde hace mucho tiempo, muchos han sido los estudios que han analizado los diferentes aspectos relacionados. Los focos de interés de estudio han ido variando según avanzaba el tiempo. Si nos remontamos a los años 80 y 90, nos daremos cuenta de que la mayoría de los estudios que se realizaban entonces se encargaban de analizar el test, su validez y la evaluación. En este sentido, trataban de averiguar si existía naturalidad en el discurso que se producía durante el examen.

En la segunda etapa, a final de los años 90, se pasa de cuestionar la validez del test a plantear la importancia del papel del entrevistador. En esta línea, se analiza en qué medida éste es importante y si genera un discurso especial adaptado al candidato, influyendo en el desarrollo y resultado del examen. Para obtener tales respuestas, la mayoría de los estudios de esta época realizan análisis del discurso.

La tercera etapa tiene lugar en la primera década del siglo XXI. El campo de estudio se amplía, y se convierten en protagonistas los estudios que tratan la comunicación intercultural. En consecuencia, aumenta el número de investigaciones que se realizan para descubrir el papel que juegan en la interacción aspectos como el intercambio de turnos, el contacto visual o el lenguaje no verbal.

A continuación, presentamos los estudios más relevantes para nuestra investigación: En 1989, Van Lier plantea una serie de cuestiones que sirven de guía para los estudios que se llevarían a cabo en años posteriores. Concretamente, pone en tela de juicio la validez del tipo de exámenes orales llevados a cabo hasta entonces, argumentando que lo que se produce en estas entrevistas no es una conversación natural. Es entonces, a partir de esta afirmación, cuando surgen estudios para comprobar si lo que se produce en el examen tiene rasgos comunes con la conversación o no. Van Lier (1989) define la situación de entrevista como un encuentro asimétrico, en el que cada uno de los participantes tiene un papel ya asignado con mayor o menor cantidad de poder para dirigir el examen.

El examen OPI¹ (Oral Proficiency Interview) del ACTFL (*American Council of the Teaching of Foreign Languages*) durante los años 89-90 suscitó un gran interés, tal y como podemos comprobar con la gran cantidad de estudios que se llevaron a cabo, la mayoría de los cuales está relacionado con la validez y los procedimientos de evaluación (Bachman 1988, Barnwell 1989).

Uno de estos estudios es el de Ross y Berwick (1992), en el que demostraron que las OPI comparten rasgos con las conversaciones y con las entrevistas. Recuerda a las conversaciones en que se encuentran rasgos de acomodación² en niveles medios de lengua, tal y como sucedería si tomamos ejemplos de interacciones ordinarias entre hablantes nativos y hablantes no nativos. En niveles altos de lengua sin embargo, estas modificaciones se convierten en algo menos frecuentes, tal y como sucedería en una conversación en un contexto ordinario. En cuanto a la entrevista, se parece en la forma en la que se estructura, de manera que los diferentes temas son abordados por el entrevistador. Los exponentes de control tienen un papel fundamental durante el proceso de la entrevista, sin tener ninguna sensibilidad con la habilidad del entrevistado, para involucrarse en la conversación.

Lazaraton (1992) también se encarga de demostrar con su estudio, en el que analiza 20 grabaciones de audio y de vídeo, que la entrevista tiene rasgos comunes con la conversación, ya que el encuentro avanza atravesando diferentes fases y está compuesto por secuencias, de manera similar a lo que sucede en la conversación.

Long (1983) sin embargo, en una época temprana, dio un paso más allá, y se interesó por el discurso del entrevistador. Debemos precisar, que a la hora de referirse a las modificaciones que éste llevaba a cabo en su discurso, no incluyó solamente los ajustes lingüísticos (fonológicos, sintácticos y léxicos) sino que habló también de una serie de ajustes conversacionales que se identifican en la estructura de la conversación. Incluso llega a afirmar que probablemente este último tipo de ajuste sea el más importante.

¹ Tal y como la define Martínez Baztán (2008) en su trabajo, la ACTFL (*American Council of the Teaching of Foreign Languages*) es una organización que lleva a cabo múltiples actividades en relación con el aprendizaje y evaluación de lenguas, formación y asesoramiento. Esta organización, cuenta con más de 10.000 profesores y administradores de lenguas desde el nivel elemental hasta la educación de posgrado. Su test oral llamado OPI, está basado en sus propios principios y tiene sus mecanismos de evaluación.

² Acomodación es el proceso por el cual una persona cambia su comportamiento lingüístico para facilitar la comunicación con la persona que está interactuando.

¿Cómo se convierte el input en algo comprensible para el estudiante? Las modificaciones del input casi con toda seguridad, ayudan. Sin embargo, éstas no se observan sistemáticamente en los estudios que tratan de estudiarlas, y no son los únicos medios. Las modificaciones en la estructura en cuanto a la interacción de la conversación se encuentran de manera más sistemática, y son probablemente más importantes. (Long 1983: 138-139)

Según Long, los hablantes nativos modifican la interacción con dos fines principales: 1) evitar problemas conversacionales y 2) reparar el discurso cuando surgen problemas.

Algunas, como seleccionar temas destacados y tratarlos de forma breve, parecen usarse como estrategias para evitar los problemas conversacionales. Otros, como la aceptación de cambios de tema no intencionados y la petición de aclaración, sirven como tácticas para reparar el discurso cuando surjan problemas. (Long 1983: 139)

Tomando en consideración las afirmaciones de Long, Ross y Berwick (1992) fueron de los primeros en estudiar las modificaciones en el discurso. Comprobaron si existían o no, el grado en el que ocurrían y el impacto de éstas en los resultados. De este modo, encontraron muestras de acomodación, tal y como sucede en las conversaciones, por lo que opinan que estos exámenes pueden ser evaluados en términos basados en criterios conversacionales. Concluyen afirmando que es importante hacer al entrevistador consciente del uso que hace del discurso acomodado, y con este fin, proponen que se sometan a entrenamientos. Así, conviene subrayar la importancia que tienen los diferentes estilos de entrevistadores. Se debe disminuir al máximo la heterogeneidad entre sus formas de actuar, de manera que no den lugar a diferencias significativas en las interacciones, y logrando a su vez, que el grado de dificultad del examen no varíe para los candidatos.

Con este propósito, Lazaraton un su estudio de 1996 identificó mediante un análisis cualitativo, ocho actitudes diferentes de apoyo, que el entrevistador ofrece al candidato: 1) preparar el tema antes de hacer la pregunta, 2) aportar vocabulario o completar enunciados, 3) valorar la respuesta del candidato con expresiones del tipo ¡bien!, 4) repetir su respuesta haciendo eco o corrigiéndole, 5) repetir la pregunta más despacio, con más pausas y articulando demasiado, 6) hacer preguntas cerradas que solo requieren un sí/no por respuesta, 7) ayudar a los candidatos a sacar las conclusiones, 8) reformular las preguntas con palabras más fáciles. Esta autora, incluye en su estudio además, el lado positivo y el negativo de los resultados extraídos de sus observaciones. El positivo, es que en el tipo de discurso producido en el examen oral que ella ha analizado, se encuentran características de la conversación

que tendrían dos hablantes nativos y un hablante nativo y uno no nativo (tal y como Ross y Berwick mostraron en su estudio de 1992). El lado negativo, es que el apoyo del interlocutor no es algo constante, y esto lleva a preguntarnos sobre su impacto en el uso de la lengua del candidato y en los resultados.

En la misma línea, se lleva a cabo en el Centro de Investigación para el aprendizaje de la Enseñanza de la Lengua Inglesa y de su Evaluación (RCEL), en la Facultad de Estudios Ingleses, Universidad de Atenas, un proyecto de investigación desde el año 2005, que incluye la observación de los examinadores en los exámenes KPG³ de inglés. El objetivo de este proyecto es obtener información sobre las condiciones en la administración del examen, el discurso del examinador, y su eficiencia y conducta. Para ello, han realizado plantillas de observación con el fin de estudiar los cambios y las intervenciones de los interlocutores. Los datos obtenidos sobre la frecuencia y la manera de intervenir de los examinadores, han servido para llevar a cabo los cambios que se han considerado necesarios en la mejora del examen.

Los resultados recabados en este estudio, respaldan la idea de que los entrevistadores ajustan sus estrategias para cambiar el enunciado de las preguntas, o intervienen durante el discurso del candidato según el nivel de dominio lingüístico y la fase del examen en la que se encuentren. Asimismo, se probó que los examinadores eligen con más frecuencia cambiar los enunciados de las preguntas (de diversas maneras, como por ejemplo usando una pregunta de introducción), en la primera actividad de los niveles más bajos. El fin de este tipo de prácticas quizás sea reducir la ansiedad del candidato al comienzo de la prueba. Además, se ha observado también que según aumenta el nivel de los candidatos, los entrevistadores introducen con menos frecuencia este tipo de ayuda. Los examinadores tienden a intervenir más a menudo al comienzo del examen en todos los niveles, tal vez para estimular la confianza de los candidatos.

Con respecto al comportamiento de los entrevistadores a la hora de realizar el examen, otros investigadores encontraron interesantes otras variables. O'Sullivan (2000) investigó las diferencias entre los entrevistadores masculinos y femeninos. Este

³ KPG (Kratiko Pistopiitiko Glossomathias) es un examen oficial que tiene lugar en Grecia. El sistema es diseñado y llevado a cabo por un comité central de especialistas, designado por el Ministerio de educación. Tiene como fin medir la competencia de los candidatos en la comprensión y producción de discursos orales y escritos. Su escala global de descriptores y el uso específico de éstos, está relacionado con los del Marco común europeo de referencia para las lenguas.

investigador consideró interesante estudiar si el género de la persona con la que los candidatos interactuaban, afectaría directamente a los resultados, y así lo probó. El producto de la investigación, mostraba que en todos los casos menos en uno, los candidatos obtenían mejores resultados con las entrevistadoras que con los entrevistadores.

Igualmente, Brown (2003) se interesó por las diferencias entre entrevistadores. Esta autora, llevó a cabo un análisis del discurso producido en dos entrevistas con el mismo candidato, pero con dos entrevistadores diferentes. El estudio demuestra la importancia que tiene el entrevistador en la producción del candidato. Los entrevistadores diferían en la forma en la que estructuraban las secuencias según los temas, la forma de preguntar, y el tipo de *feedback* que aportaban. Como consecuencia, los evaluadores concluyeron que en una entrevista el candidato era considerado más eficaz a la hora de comunicar que en la otra.

El discurso del entrevistador acomodado al nivel del estudiante que incluye estas modificaciones, se denomina *Foreigner Talk (FT)*. El concepto se refiere a los ajustes y alteraciones que produce el hablante nativo en la forma y el contenido de su discurso, para facilitar la tarea al hablante no nativo. Álvarez Cederborg (1991) destaca principalmente la diferencia entre *Teacher Talk (TT)* y *Foreigner Talk (FT)*. Estos dos términos tienen muchas similitudes, pero la diferencia principal es que el *TT* es un tipo de comportamiento didáctico que tiene lugar en clase, mientras que el *FT* tiene como fin únicamente favorecer la comunicación. En el caso del examen oral, es muy importante este punto, ya que la mayoría de los examinadores son a su vez profesores de lenguas, y la costumbre de acomodar su discurso en clase, *TT*, puede producir un desajuste en el examen, entre la cantidad de apoyo ofrecido y la necesidad del candidato. Tal y como observaron Ross y Berwick (1992) esto puede producir grandes confusiones, ya que quizás este apoyo excesivo, hace que el alumno no muestre su nivel de competencia⁴.

⁴ El ACTFL intenta poner freno a algunos tipos de modificación del discurso por parte del entrevistador que pueden llevar a error:

- no reduzca la velocidad al hablar
- no haga eco ni corrija las respuestas
- no proporcione vocabulario o complete palabras
- no meta prisa a la hora de responder
- no haga preguntas de las que ya se conoce la respuesta
- no abuse de preguntas cerradas sí/no o cambie el tema a menudo (Buck 1989, citado por Larazaton 1996: 154-155)

Tal y como hemos comprobado, la relevancia del papel del evaluador en el examen, varía con el paso del tiempo; éste pasa de no tener importancia ninguna a convertirse en algo fundamental e influyente en el transcurso del proceso.

En estudios posteriores, como el de Jenkins y Parra (2003) se demostrará que los candidatos capaces de disminuir la asimetría existente entre entrevistador y candidato, por medio no solamente de sus capacidades lingüísticas, sino también por medio del conocimiento de algunas pautas sobre la interacción en la lengua meta (correcta toma de turnos, contacto visual...) obtendrán mejores resultados.

Las investigaciones sobre este tipo de aspectos se han ido completando y mejorando a lo largo del tiempo. Raga y Sánchez han llevado a cabo una serie de trabajos que tratan este tipo de aspectos, analizando interacciones comunicativas con inmigrantes. En uno de sus trabajos, Raga y Sánchez (1999) estudian las pausas y los turnos de habla; analizan una interacción que tiene lugar en situación de examen, entre un estudiante de español de origen chino-vietnamita y un hablante nativo de español. Los resultados muestran que, el desconocimiento en cuanto a la toma de turnos, parece ser lo que provoca el siguiente problema de interacción. El entrevistador emite una pregunta, y al no recibir una respuesta inmediata por parte de candidato, procede a repetirla, reelaborarla e incluso a gesticular, para llenar ese silencio en la respuesta e intentar cooperar con el candidato. En ocasiones como esta, el entrevistador se lleva una idea equivocada del dominio lingüístico del candidato. Este problema de comunicación, tiene lugar por el desconocimiento de un aspecto cultural, ya que en la cultura chino-vietnamita, no se debe contestar inmediatamente, se debe esperar unos segundos para no resultar presuntuoso o incluso maleducado. En este caso, el apoyo excesivo del entrevistador, hace que el candidato no tenga la oportunidad de mostrar sus habilidades comunicativas.

No obstante, no es el entrevistador el único que influye en los resultados, sino que son muchas las variables que intervienen en la interacción en este tipo de exámenes. Lazaraton y Taylor (2007) hacen un esquema de los temas estudiados relacionados con el discurso y la interacción, que tiene lugar en el contexto de entrevista-examen:

- Análisis del comportamiento del candidato y:
 - su nivel
 - la confianza con el interlocutor
 - el papel que juega la L1

- Análisis del comportamiento del entrevistador y:
 - el papel que juega la “acomodación”
 - las influencias de las diferentes culturas en el comportamiento
 - las características de los “buenos” entrevistadores
 - su influencia en los resultados de los candidatos
 - la influencia del género en el discurso y las notas

- Análisis del entrevistador vs. el comportamiento del candidato y:
 - la naturaleza asimétrica
 - cómo estos comportamientos difieren en la conversación

- Análisis del formato del examen

- Producción de la escala de puntuación

- Análisis de las tareas

- Comportamiento del candidato en el trabajo en parejas o de grupo

- Análisis del conocimiento de los evaluadores

Esta clasificación incluye una gran parte de los factores que tienen importancia en el desarrollo de la conversación. Destacamos uno de los incluidos por las autoras, ya que resulta especialmente relevante para nuestro trabajo: las *Influencias de las diferentes culturas en el comportamiento*. Este aspecto está estrechamente relacionado con el lenguaje no verbal, el cual resulta fundamental en la interacción intercultural. Las investigaciones realizadas han demostrado la gran relevancia de este aspecto. Igualmente, mantienen que resulta fundamental adquirir este tipo de lenguaje a la vez que aprendemos el verbal, para evitar situaciones incómodas y malosentendidos. Tal y como afirma McNeill, “los gestos no se pueden ver como algo complementario al lenguaje, sino que forman parte del proceso” (1992:4). En interacciones interculturales en las que el lenguaje no verbal difiere mucho de un interlocutor a otro, este tipo de estudios gana importancia. Los patrones culturales hacen que cada persona conduzca la conversación de una manera u otra. Algo tan sencillo como una mirada intensa o el exceso de gestos de un interlocutor, puede tener efectos negativos para la interacción.

En relación con este tipo de lenguaje, las autoras Jenkins y Parra (2003) realizaron un estudio previamente mencionado, en el que analizaban la influencia del comportamiento no verbal en el contexto de examen oral OPI. Por medio del análisis de cintas de vídeo, demostraron que los candidatos que utilizaban el comportamiento no verbal que los examinadores consideraban adecuado, y aquellos que negociaban cierto grado de control durante el proceso de la entrevista, compensaban sus deficiencias lingüísticas. De la misma manera, demostraron que los candidatos que tomaban el turno de manera adecuada, conseguían reducir la asimetría de la entrevista y hacían de ésta una conversación. Estudios como el mencionado, prueban la importancia del lenguaje no verbal y la relevancia que tiene saber cómo interactuar en otra lengua.

Otros estudios como el de Gregersen (2005) se llevaron a cabo; en este caso, se mostró que los gestos pueden ser indicadores de ansiedad. Para ello, realizó un estudio de observación en el que examinó el comportamiento no verbal durante un examen oral, de alumnos que presentaban ansiedad y alumnos que por el contrario no la presentaban. Se observó que los alumnos con este estado de agitación, manifestaban menos gestos faciales, mantenían menos contacto visual con el examinador y mostraban una postura más rígida. Estas pistas pueden indicar el estado de ansiedad del alumno, sin embargo, hay que ser cautos ya que estos comportamientos podrían deberse igualmente a la cultura de procedencia y no al estado del candidato. Los asiáticos por ejemplo no mantienen la mirada directamente, y el motivo no es una cuestión de ansiedad, sino de carácter cultural.

El contacto visual es otro aspecto relevante; según Jenkins y Parra (2006) éste es considerado un elemento positivo durante una interacción social en las culturas occidentales, ya que se asocia a sinceridad e intimidad. Pero, sin embargo, no sucede lo mismo en determinadas culturas musulmanas o en algunas partes de Asia, donde éste se percibe como una amenaza. Este aspecto puede afectar a los resultados de un examen oral: el entrevistador puede llevarse una mala impresión del candidato que no mantiene el contacto visual, mientras que para éste, sería una muestra de respeto.

Por medio de la revisión bibliográfica, hemos podido comprobar la cantidad de estudios interesantes realizados con el fin de mostrar la validez de este tipo de prueba. Se llevaron a cabo muchos estudios y muchas fueron las preguntas que surgieron entonces y los intentos de invalidar este tipo de examen; sin embargo, la realidad es que a día de hoy sigue siendo la forma más común y está considerada como una prueba eficiente para medir la competencia oral de los candidatos.

Posteriormente, otros estudios demostraron la importancia del entrevistador para el desarrollo del examen, analizando su forma de comportarse, y observando los cambios que hacía para ajustar su discurso al de los candidatos. Se probó que esta actitud del entrevistador es una variable que puede restar fiabilidad a la prueba. Por ello, se considera necesario concienciar a los entrevistadores de su importancia y conseguir mediante entrenamientos, que todos se comporten de forma similar durante la prueba, eliminando en la medida de lo posible, la influencia de las variables personales.

Más tarde se amplió el grupo de aspectos de interés, y se incluyeron todos aquellos que podían tener algún tipo de efecto en la interacción; ganaron importancia los estudios que analizaban las diferencias culturales que podían dificultar de algún modo la interacción. El propósito de nuestro estudio es analizar la importancia de estos aspectos, e interpretar los efectos que producen.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Interacción oral

3.1.1 Concepto e importancia de “los otros”

“La interacción es un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales”. (*Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes*)

Esta definición señala varias condiciones necesarias para que el proceso de interacción tenga lugar: la primera es que tiene que haber más de un participante y la segunda es que tiene que haber un intercambio entre estos participantes, que incluya tanto acciones y reacciones verbales como no verbales.

Es posible que la opinión generalizada sea que lo necesario para que se produzca un intercambio comunicativo con éxito, es que haya una lengua compartida por los interlocutores; aunque esta afirmación sea cierta, puede considerarse incompleta. La palabra interacción suele asociarse al intercambio lingüístico sin tener en cuenta otro tipo de factores que, como veremos en algunos estudios, entre ellos el nuestro, resultan fundamentales.

Raga (2003) se refiere a estos aspectos como los “otros”. Para comprender en qué consisten, podemos pensar en los malentendidos que se producen a menudo, entre personas que tienen una misma lengua materna. Esas personas no tienen problemas lingüísticos, pero, sin embargo, algo falla en la interacción. Este ejemplo demuestra que la comunicación no consiste únicamente en compartir un código lingüístico para codificar y decodificar una serie de mensajes, sino que intervienen muchos más factores.

Si consideramos el hecho de que la interacción objeto de nuestro análisis se produce entre hablantes de diferentes lenguas y culturas, la relevancia de estos factores aumenta, convirtiéndose en algo determinante para el éxito o fracaso de la comunicación. Asimismo, en esta situación, aumenta la frecuencia y la intensidad, dando lugar a una serie de conflictos que crean incomodidad e interfieren en la conversación. La razón de que surjan estos conflictos interculturales es que desde pequeños cada uno de nosotros somos “programados” de forma diferente, según la cultura a la que pertenezcamos; se nos ha enseñado una determinada manera de comportarnos durante la conversación, con unas formas concretas de actuar, que

contrastan con la que les ha sido enseñadas a otras personas. Estas situaciones, sobre todo con interlocutores de culturas distantes, dan lugar a una serie de situaciones que necesitan ser estudiadas, ya que no pueden explicarse mediante la gramática, el léxico, o alguna de las otras ciencias que estudian la lengua. Por ello, existe un campo que estudia estos factores y da explicación a muchos de estos problemas. Se conoce como “estudios de comunicación intercultural” y es amplio y complicado. Estos estudios se encargan de analizar en profundidad los factores extralingüísticos, por medio del “análisis de la interacción comunicativa” y pretenden identificar y analizar los problemas que crean estas diferencias culturales en una conversación.

El grupo de estos otros factores es amplísimo, Raga incluye temas como la toma de turnos de palabra, la cortesía verbal, el lenguaje no verbal, aspectos emotivos o valores psicológicos. En el caso concreto de nuestro estudio, fueron seleccionados algunos de los factores que nos resultaron más interesantes para la observación. Aún así, hay muchos aspectos que debido a las limitaciones de nuestro estudio, no pudimos incluir.

Los factores seleccionados, serán observados en grabaciones de vídeo realizadas durante el examen oral de certificación lingüística para inmigrantes trabajadores del proyecto conocido como *Diploma Letra*⁵.

Hemos clasificado estos aspectos en tres categorías:

a) Actitud del candidato:

- Las estrategias que utiliza para pedir ayuda al entrevistador cuando no comprende.
- El contacto visual que mantiene con el entrevistador.
- El uso de las *Eco-Questions* como estrategia.
- El uso del lenguaje no verbal.

b) Actitud del entrevistador:

- Las modificaciones que hace en su discurso: simplificación y disminución de la velocidad.
- Las interrupciones y los motivos de éstas.
- El apoyo gestual que ofrece.

⁵ Este diploma se llamaba anteriormente DILE.

- Su reacción cuando el candidato no le entiende.
- Su reacción cuando no entiende al candidato.

c) Intercambio de turnos:

- La forma en la que el entrevistador indica el intercambio de turnos.
- El efecto que producen los silencios en la interacción.
- La toma de iniciativa por parte del candidato.
- El turno de apoyo que ofrece el candidato.
- El turno de apoyo que ofrece el entrevistador.
- Las superposiciones de habla y las interrupciones.

El primer grupo de factores a analizar tiene relación con el candidato y con las estrategias de interacción que utiliza. Tenemos por objetivo observar si los candidatos ponen en práctica estas estrategias, cómo lo hacen, y la reacción que provocan en el entrevistador.

El segundo grupo de los aspectos que decidimos analizar es la influencia de la actitud del entrevistador en el desarrollo y resultado del examen. Consideramos relevantes estos aspectos, ya que tras consultar bibliografía referente a la acomodación de la lengua y a la actitud del entrevistador según el nivel del candidato, hemos comprobado la gran influencia que ejercen estos factores en el examen. Nos hemos percatado además, por la escasa bibliografía encontrada, de la poca atención que se le ha prestado a este tema en nuestro país. Nos interesa descubrir cómo adapta el entrevistador su lengua y su actitud, qué efectos tiene, y en qué situaciones lo hace; si lo hace cuando el candidato necesita en realidad este cambio, o si el entrevistador simplemente acomoda su lengua como un hábito inconsciente para facilitar la tarea. Es importante recordar que, en nuestro caso, los candidatos de los vídeos observados son inmigrantes y muchos de ellos cuentan con unas características especiales, como la poca tradición en la realización de exámenes. Esto puede influir, de manera involuntaria, en la forma en la que se comportan los entrevistadores.

Entre otros, los estudios de Ross y Berwick (1992), Lazaraton (1996) y su clasificación que incluye ocho actitudes de apoyo observadas del entrevistador hacia el candidato, hicieron evidente la repercusión que tiene la variabilidad de la actitud de los entrevistadores.

Además de la acomodación del entrevistador, hemos incluido en nuestro trabajo otros temas relacionados, que consideramos relevantes para el desarrollo del examen como

son: las interrupciones y los solapamientos o el apoyo gestual. Uno de los aspectos más influyentes en la interacción, y más aún con las características de nuestra muestra, es el intercambio de turnos⁶. Éste tiene gran importancia en una conversación, ya que organiza la estructura y el desarrollo de la interacción, haciendo que sea coherente y que esté cohesionada.

Existen diferentes modelos de intercambio de turnos, cada uno regulado por una serie de señales, que hacen que sea posible mantener la conversación. Un estudio de Yngve (1970, citado por Cestero 2000a: 56) formuló una teoría en la que defendía el modelo de intercambio de turnos regulado por señales verbales y no verbales. Los trabajos de Duncan⁷ (1972, 1973 y 1983), Duncan et al. (1979) y Duncan y Fiske (1985), apoyan esta teoría y llevan a cabo un estudio para describir el sistema de turnos que dirige la conversación. Según estos autores, el manejo de la toma de turnos depende de la cultura de cada uno, ya que en cada una existen unas señales que tienen un significado y se utilizan de acuerdo a unas reglas determinadas.

Este grupo de señales incluye tanto de tipo verbal como de tipo no verbal. Una de las señales no verbales fundamentales en el intercambio de turnos, que ha sido incluida en nuestro trabajo, es la mirada. La expresión “una mirada vale más que mil palabras” está totalmente fundamentada, ya que con los ojos y con la manera de utilizarlos, podemos transmitir mucho más de lo que imaginamos. Es por esto, por lo que se han llevado a cabo numerosos estudios, algunos de los cuales han tenido como fin averiguar las diferentes formas de mirar en cada cultura y sus significados.

La mirada fija y constante ha sido considerada en casi todas las culturas como algo amenazante. Esto no sucede únicamente entre los hombres; se han realizado varios experimentos con monos y otros animales, que demuestran que éstos son también sensibles a este tipo de mirada. En algunos de estos estudios, se miraba de manera amenazante a monos a través de un cristal. Éstos no podían saber que estaban siendo observados, pero aún así, se observó un cambio de actitud, se mostraban tristes e irritados. El poder que tiene la mirada es inmenso y puede dar lugar a muchos sentimientos diferentes, tanto en personas como en animales.⁸

⁶ Cestero (2000a) clasifica los turnos de palabra en dos tipos: los turnos de habla (aquellos en los que se transmite información) y los de apoyo (aquellos en los que el oyente expresa que está atento y sigue la conversación). En nuestro estudio se han observado ambos tipos, como veremos más adelante.

⁷ Cestero (2000a: 56) discute estos trabajos.

⁸ Más información sobre el tema y los diferentes experimentos realizados, en (“La comunicación no verbal” Flora Davis Madrid : Alianza Editorial, 1995)

Una serie de interesantes observaciones fueron realizadas por Hall (1989), pero esta vez los protagonistas eran personas pertenecientes a diferentes culturas (alemanes, ingleses, franceses, japoneses, árabes y norteamericanos). Este autor pretendía determinar, cómo establecen sus distancias estas personas, según la percepción que tienen del espacio en los diferentes contextos culturales. Además, incluye y analiza una serie de elementos fundamentales para interactuar. Muestra mediante claros ejemplos las diferentes formas de concebir la realidad, que vienen totalmente determinadas por la cultura en la que hemos crecido. Este autor cita como ejemplo, el caso de un norteamericano que no entendía por qué los japoneses dan tantos rodeos a la hora de expresar una idea. Incluso declaró que le volvían medio loco, mientras que los japoneses no comprendían esa necesidad del norteamericano de “ir directamente al grano”.

También destaca en su libro la concepción tan diferente que tienen los alemanes y los norteamericanos, o los asiáticos y los árabes, del espacio y la privacidad de cada uno. Los árabes miran directamente a los ojos y se comunican a una corta distancia, cosa que sería impensable en culturas asiáticas. El autor realiza en su obra un análisis, en algunos casos sobre situaciones vividas en primera persona, en el que nos da una amplia visión sobre esas situaciones incómodas que se producen por estos malentendidos culturales y cómo, poco a poco, va comprendiendo la perspectiva desde la que lo ven las personas de otras culturas.

Existe un gran número de autores que destaca la importancia del lenguaje no verbal durante el proceso comunicativo, entre ellos Kendon (1994), que afirma que el uso de gestos está relacionado con las condiciones de transmisión. Por ejemplo, relaciona el uso de gestos con situaciones en las que las circunstancias comunicativas hacen difícil la interacción, o el hablante quiere resaltar o aclarar algo de su discurso. En nuestro estudio, pretendemos descubrir por medio de la observación, en qué situaciones y con qué propósito utilizan los candidatos el lenguaje no verbal.

La trascendencia del lenguaje no verbal en la interacción es algo ampliamente reconocido. Knapp (1982: 27-32) propone una clasificación de las funciones del lenguaje no verbal en relación al lenguaje verbal, basada en la que realizó

anteriormente Ekman (1965)⁹. Las funciones del lenguaje no verbal que señala este autor son:

- La repetición: podemos expresar por medio del lenguaje no verbal lo que se dice con el lenguaje verbal. Un ejemplo se produce decimos de alguien que está loco y utilizamos la mano para indicar el gesto de locura, situándola al lado de la cabeza y dando vueltas con el dedo índice.
- La contradicción: las señales no verbales pueden expresar lo contrario a lo que estamos transmitiendo por medio del lenguaje verbal. Un ejemplo es decir que no se está cansado, mientras se bosteza.
- La sustitución: se produce cuando expresamos lo que queremos transmitir, por medio del lenguaje no verbal en lugar de hacerlo con el lenguaje verbal. Un ejemplo es cuando nos preguntan algo, y queremos expresar indecisión o desacuerdo, y lo hacemos arrugando la nariz y moviendo la cabeza de un lado a otro.
- La complementariedad: el lenguaje no verbal puede modificar o ampliar el mensaje del lenguaje verbal, añadiendo significados o matices. Por ejemplo, cuando decimos que no queremos ver la tele, y hacemos un gesto que indica que vamos a la cama.
- La acentuación: el lenguaje no verbal puede utilizarse como algo complementario, para acentuar o subrayar lo transmitido con el lenguaje verbal. Podemos acentuar el mensaje por ejemplo, para expresar que el cine estaba lleno, acompañándolo con un movimiento enérgico con la mano, de arriba a abajo.
- La regulación: sirve para organizar la comunicación entre los hablantes. Influye a la hora de tomar o dejar turnos, en las pausas, en las interrupciones... Un ejemplo se produciría, cuando queremos renunciar a nuestro turno de habla, y para ello damos cabezadas de refuerzo y mantenemos el contacto visual para que el otro hablante entienda que no queremos tomar el turno.

⁹ Ekman, P. (1965): "Diferencial Communication of Affect by Head and Body Cues". Dins *Journal of Personality and Social Psychology*. Núm. 2. pp. 726-735. (Citado en M. L. KNAPP (1980/1985): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós).

Resulta muy interesante e importante observar con qué fin utilizan el lenguaje no verbal los candidatos del examen, ya que juega un papel fundamental en muchas de las interacciones. En relación al lenguaje no verbal, Duncan y sus colaboradores observaron que mientras uno de los interlocutores emitía su mensaje, el oyente realizaba una serie de movimientos verbales y no verbales. Estos movimientos reciben el nombre de turnos de apoyo, y aunque ya habían sido identificados anteriormente, estudios de Duncan¹⁰ (1972, 1973 y 1983), Duncan et al. (1979) y Duncan y Fiske (1985) incluyen una clasificación según los diferentes tipos:

1) Verbalizaciones del tipo de: “hm”, “sí”, “ya”, “claro”, “seguro”, “es cierto”, “ya veo”, se utilizan para demostrar que se está siguiendo el discurso del interlocutor. Al ser tan breves, no interrumpen la conversación.

2) Conclusión de cláusula: consiste en terminar la oración que está expresando el otro interlocutor.

3) Peticiones de clarificación: consiste en hacer algún tipo de pregunta sobre algo que no haya quedado claro. El interlocutor es consciente de esta manera, de que se está comprendiendo su discurso.

4) Breves resúmenes de lo dicho previamente: consiste en expresar en pocas palabras lo que acaba de comunicarle el otro interlocutor, normalmente con el fin de comprobar que lo ha comprendido.

5) Afirmaciones o negaciones con la cabeza: consiste en mover la cabeza de arriba abajo o de lado a lado con diferentes propósitos: indicar que se comprende lo que se está contando, indicar que se quiere tomar el turno o que se quiere renunciar a él.

6) Sonrisas: por medio de estas expresiones faciales, el interlocutor transmite que está escuchando y comprendiendo. Además, en muchas ocasiones sirven para rebajar la tensión.

Este tipo de turno no se considera turno de habla, aparecen en cualquier momento y normalmente en superposición o durante pausas. En nuestro estudio han sido observados tanto los turnos de apoyo que ofrece el entrevistador como los que ofrece el candidato.

¹⁰ Cestero (2000a: 56) discute estos trabajos.

3.1.2. La transferencia pragmática y sus efectos

Cuando comenzamos a aprender una lengua extranjera, no partimos desde cero, ya tenemos una serie de conocimientos previos (léxicos, gramaticales, pragmáticos, culturales...) de nuestra lengua materna e incluso de otras lenguas, que transferimos y aplicamos a la nueva lengua. A este proceso se le denomina transferencia y en este contexto relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras, se define de la siguiente manera:

“La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o LI). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la LI (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.” (Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes)

Esta transferencia puede facilitar la tarea de adquirir una nueva lengua, pero también puede dificultarla. El alumno interpreta la realidad desde el punto de vista que le viene impuesto por los usos de su lengua materna, aunque estos usos no se correspondan a los de la lengua no nativa en la que quiere comunicarse. Debido a la falta de correspondencia entre los usos en los dos idiomas, es importante enseñar pragmática¹¹, es decir, cómo y cuándo debe utilizarse la lengua, teniendo en cuenta el contexto.

La enseñanza de la pragmática es algo esencial en el aprendizaje de lenguas, ya que, tal y como señala Escandell (1996:108) este tipo de errores provoca grandes perjuicios: “...los errores pragmáticos en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad...”. Los errores pragmáticos tienen una gran importancia porque a menudo no se entienden como errores relacionados con la lengua, sino que se asocian a la actitud del hablante no nativo, perjudicándolo a él y a la comunicación. Provocan a menudo, situaciones tan

¹¹ Se entiende por pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo. (Diccionario términos clave Instituto Cervantes)

incómodas para el hablante no nativo que pueden incluso dañar su autoestima, provocando timidez a la hora de comunicarse en futuras situaciones similares. Los errores gramaticales sin embargo no suelen tener tanta repercusión, ya que la mayoría de las veces no interfieren en la comunicación y no afectan de la misma manera al hablante no nativo; aunque no se construya correctamente una forma verbal o se cometa un error en la elección del tiempo verbal, normalmente se puede comprender el significado sin mayor problema. En caso de que se produzca un error, es más fácil para el hablante no nativo identificarlo, entenderlo y corregirlo, lo que no resulta nada fácil con los errores pragmáticos.

Es probable que la mayoría de los aprendientes de lenguas extranjeras, haya protagonizado algún tipo de malentendido por culpa del desconocimiento de la pragmática de la lengua meta. Un mensaje ha sido emitido quizás con la total certeza de su corrección gramatical y de su pronunciación, pero no ha sido recibido como se esperaba. El otro interlocutor ha emitido una respuesta no esperada, se ha sorprendido o quizás incluso molestado, algo que no llegamos a comprender en ese momento y que nos hace sentir desconcertados. Resulta conveniente mantener una actitud abierta y reflexiva en cuanto a los diversos patrones culturales, para comprender la forma de actuar diferente a la nuestra y para saber reaccionar en cada situación.

Además de la repercusión que puedan tener los errores pragmáticos, también debemos mencionar la dificultad para adquirir el conocimiento pragmático. No es una tarea nada fácil comprender ese tipo de aclaraciones, y mucho menos aún fuera de contexto, en el aula, sin vivir inmerso en la cultura de la lengua meta, tal y como sucede en muchas ocasiones. En clase se debe intentar transmitir este tipo de contenido, y se debe preparar al alumno para que cuando tenga que desenvolverse en la lengua meta, la ausencia del conocimiento pragmático no dificulte la tarea.

La pragmática es un área de estudio que ha despertado un gran interés en los últimos años, lo cual hace que contemos con trabajos pioneros muy útiles e interesantes que nos servirán de ayuda para el desarrollo de nuestro proyecto. Se han realizado un gran número de estudios sobre aspectos como la cortesía verbal, las peticiones, el intercambio de turnos o el contraste de algún aspecto concreto en dos culturas diferentes. Estos estudios resultan fundamentales, ya que dan respuesta a muchas preguntas que no pueden ser respondidas por medio de otras disciplinas.

Francisco Raga y su equipo (Grupo CRIT), han sido los grandes pioneros en el análisis de conversaciones interculturales con inmigrantes en España. Algunos de los estudios de este grupo de investigación, consisten en la descripción de grabaciones audiovisuales desde un punto de vista sociocultural. Entre una gran variedad de trabajos, han realizado análisis de interacciones entre hablantes árabes e hispanohablantes, desde una perspectiva didáctica. También han realizado análisis de interacciones con inmigrantes de origen chino, y análisis de interacciones entre hispanohablantes y hablantes de países de Europa Oriental: Rumanía, Ucrania, Rusia y Georgia. Han realizado una serie de propuestas para llevar a cabo análisis transculturales de interacciones comunicativas.

Para realizar estos análisis, Raga ha propuesto un modelo que describe con detalle las interacciones orales desde una perspectiva que incluye tanto factores lingüísticos como no lingüísticos, y que además incluye la interpretación sociológica de los datos para asociar comportamientos comunicativos a modelos comunicativos culturales. Para el análisis intercultural, este autor destaca dos funciones que se cumplen en toda interacción comunicativa: la función referencial y la interpersonal.

La referencial se refiere a la información que nos transmitimos mediante enunciados contruidos, teniendo en cuenta la gramática. La función interpersonal, se refiere a la información que transmitimos “sobre quiénes somos los unos para los otros”, desde el punto de vista psicológico y social.

“Función referencial: Expresiones gramaticales.

Función interpersonal: Usos verbales
Paralenguaje
Distribución temporal
Distribución espacial”

(Grupo CRIT 2003)

Raga considera que la descripción debe ser:

- a) Operativa: para que se pueda trabajar fácilmente con ella y no se tenga que acudir demasiado a la fuente audiovisual.
- b) Integral: debe presentar el mayor número de datos comunicativos posible registrados en la conversación.

- c) Aplicable a cualquier tipo de situación comunicativa presencial.
- d) Aplicable a situaciones comunicativas de cualquier cultura.
- e) Aplicable al análisis de los problemas de comunicación que se dan en las situaciones interculturales.

Los resultados de los análisis que realizan Raga y su equipo y las explicaciones aportadas, hacen que podamos comprender el desarrollo de la conversación, incluyendo los problemas que surgen y el por qué de esos problemas. Además, muestra por medio de claros ejemplos situacionales, el papel fundamental que juega la pragmática y lo influyentes que resultan esos otros factores.

3.2 Examen

3.2.1 Marco conceptual

Los exámenes son herramientas que se utilizan para medir nuestros conocimientos sobre una serie de contenidos concretos. Suelen ser bastante frecuentes a lo largo de la vida de las personas y trascendentales en muchas ocasiones, ya que pueden marcar el rumbo que ésta tomará. Los exámenes de idiomas por ejemplo, pueden abrir las puertas para estudiar en una universidad extranjera o pueden ser necesarios a la hora de conseguir una certificación lingüística indispensable para obtener un trabajo. En el diccionario de términos clave del Instituto Cervantes el término examen está definido de la siguiente manera:

“Un examen es un instrumento de evaluación cuya función es proporcionar información sobre determinadas características de un candidato —tales como la amplitud de sus conocimientos y su grado de control lingüístico y su actuación de una forma tal que dichas características puedan medirse”. (Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes)

Los métodos en la enseñanza de idiomas han evolucionado mucho con el paso del tiempo, al igual que lo han hecho y lo siguen haciendo los exámenes. Podemos distinguir varias clases de exámenes de lenguas extranjeras, según el tipo de competencia del alumno que queramos medir y según el método que para ello se utilice.

El primer tipo es el tradicional, para el que se necesitan papel y lápiz. Se utiliza normalmente para medir las competencias por separado (comprensión lectora y comprensión oral). Las actividades que se presentan en este tipo de exámenes suelen

tener siempre el mismo formato: ofrecen una serie de posibles respuestas, entre las que el candidato debe elegir la que considere más apropiada. Algunas de las actividades típicas de este examen son las que ofrecen elección múltiple, o las que ofrecen unas informaciones y el candidato debe decidir si son verdaderas o falsas. Estas actividades parecen no presentar complicaciones a simple vista, pero no son fáciles de elaborar, ya que hay que considerar muchos factores para que sean adecuadas, evitando en todo momento las ambigüedades.¹²

A la hora de llevar a cabo cualquier tipo de examen, resulta conveniente plantearse y controlar, en la medida de lo posible, una serie de factores que influyen en las reacciones de los estudiantes. Son importantes por ejemplo, el formato y la longitud de la prueba. Se debe presentar el examen de forma que resulte visualmente apropiado, con los espacios necesarios y la suficiente claridad, para que el alumno pueda comprender fácilmente lo que debe hacer.

Además, el examen debe contar con las tareas justas que nos permitan obtener todo el contenido necesario para ser evaluado, sin que el candidato se agote. Es importante también, controlar el tiempo que se da para la realización de las tareas, sin que sea excesivo pero sin que resulte escaso. Los candidatos deben estar familiarizados con el formato de examen para evitar dudas en el último momento, que puedan afectar a su desarrollo.

El segundo tipo de exámenes, requiere una actuación en la que haya más producción por parte del candidato. Este examen pretende evaluar las habilidades lingüísticas que se producen durante el acto comunicativo, simulando contextos reales. Se utiliza normalmente para evaluar la expresión escrita y la oral. Uno o más evaluadores entrenados puntúan la actuación del candidato, basándose en una escala previamente elaborada. Este tipo de examen resulta mucho más complicado a la hora de evaluar que el resto, ya que aunque contemos con la escala como guía, los resultados son subjetivos¹³.

¹² Para más información consultar *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*.

¹³ La corrección subjetiva se produce cuando la tarea que se evalúa es una actuación oral o escrita, si bien en este caso el examinador cuenta con unos criterios previamente establecidos, plasmados en una escala de valoración, que puede ser global o analítica. El examinador, a partir de la actuación del candidato, debe hacer generalizaciones con respecto al dominio lingüístico del mismo, es decir, a su capacidad de utilizar la lengua en el mundo real y compararla con los descriptores de la escala de valoración que utilice. (Diccionario términos clave del Instituto Cervantes)

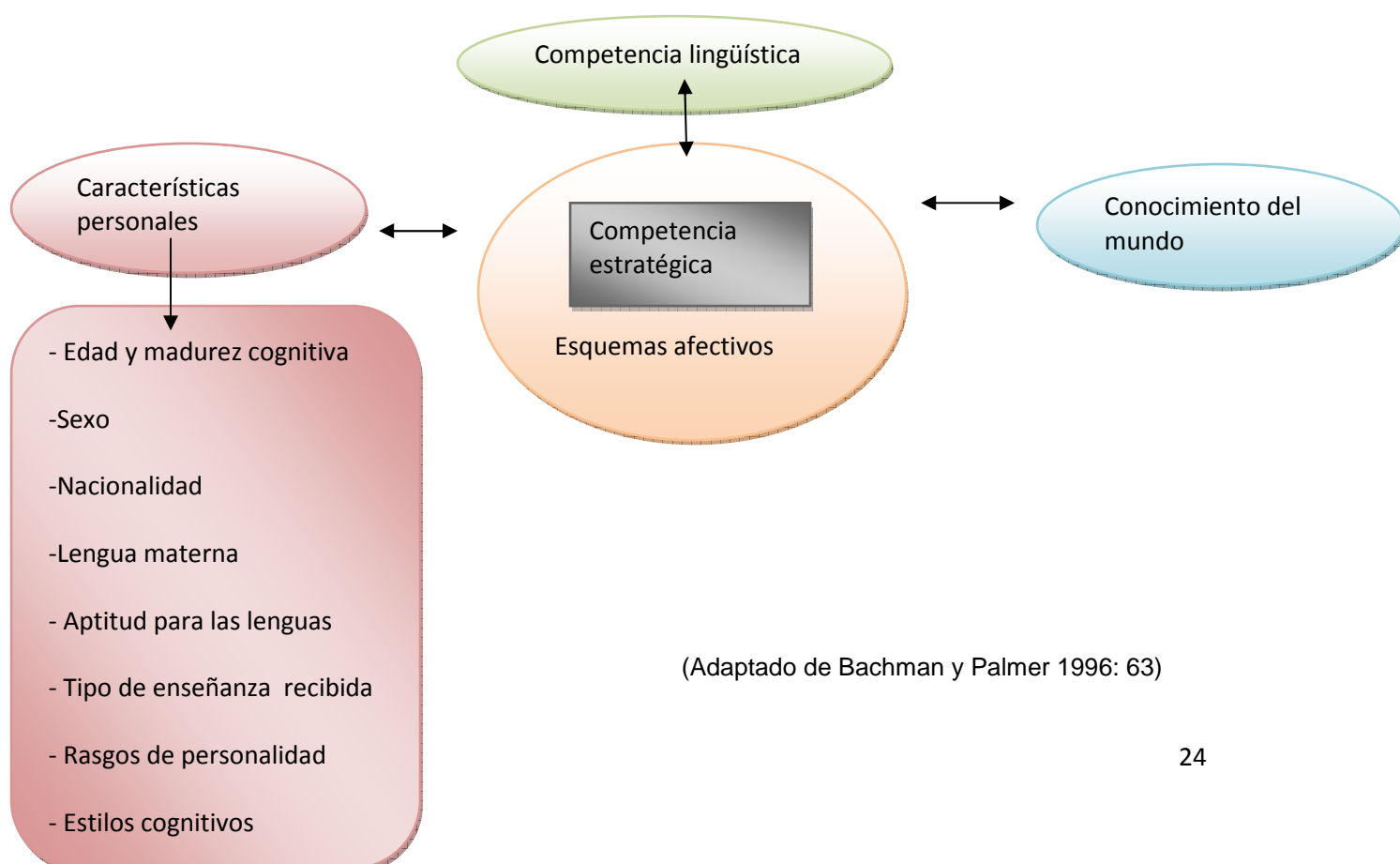
3.2.2 Examen oral

En este apartado nos vamos a centrar en el examen oral y en uno de los aspectos que lo diferencia de otras pruebas: la interacción. Aunque las otras partes del examen presenten una serie de preguntas con la intención de conseguir una serie de respuestas, no son claramente interactivas.

“La característica del papel interactivo hablante-oyente distingue una buena prueba oral de otros tipos de pruebas de lengua; como las de comprensión oral, lectura o escritura que presentan una serie de preguntas para conseguir una serie de respuestas y que no son claramente interactivas en este sentido.” (Pastor 2007: 130)

Este tipo de prueba es fundamental para evaluar el nivel de competencia oral que prima hoy en día, dado que el actual aprendizaje de lenguas extranjeras destaca la importancia de la comprensión y expresión oral. Algo tan importante como la competencia oral, sin embargo, resulta complicado a la hora de evaluar, ya que las puntuaciones son bastante subjetivas con respecto a las que se dan a la hora de evaluar otras destrezas.

Además, resulta complejo dar una puntuación sobre la competencia comunicativa de los candidatos, ya que ésta debe representarse en un marco interactivo de uso lingüístico, que relaciona las tres áreas que constituyen la habilidad comunicativa. Los componentes que forman parte de la habilidad comunicativa, podrían representarse así:



(Adaptado de Bachman y Palmer 1996: 63)

Debemos mencionar también el cambio que han sufrido los exámenes orales a lo largo del tiempo; hoy en día podemos decir que se han humanizado. Las pruebas actuales no intentan descubrir y valorar negativamente las deficiencias de candidato, sino que se intenta que muestre su dominio lingüístico, para hacer una valoración centrada en los aspectos positivos.

Hoy en día, los exámenes tratan de evaluar al candidato en una situación comunicativa oral que surge en un contexto natural. Es por esto, que intentan crear en el examen situaciones reales. Este tipo de actividades que tiene lugar en los exámenes de lenguas actualmente, dista mucho de la lista de preguntas asociadas al examen habitual de épocas anteriores.

Actualmente, se considera conveniente incluir en los exámenes orales diferentes tipos de tareas, lo que quiere decir, diferentes técnicas para interactuar con el candidato. El propósito es realizar una prueba justa para los candidatos, ya que cada uno tiene más facilidad para realizar un tipo de tarea. Por ejemplo, a la hora de describir una lámina, las personas que tengan más imaginación, tendrán ventaja sobre las menos creativas. Asimismo, realizar una secuenciación de técnicas, nos permite tener un test más equilibrado, ya que combinará actividades más subjetivas con otras más mecánicas y más fáciles de evaluar.

Tras haber enumerado algunas de las características del examen oral, mencionamos algunas de las ventajas y desventajas que encontramos en estas pruebas. Uno de los inconvenientes que encontramos habitualmente en este tipo de exámenes, es el tiempo y el esfuerzo que requiere por parte de los profesores, administradores, examinadores y entrevistadores; diseñar, administrar y puntuar esta prueba no es una tarea fácil. Además, pueden surgir problemas relacionados con el espacio, los horarios o los profesores¹⁴.

Otro aspecto que puede afectar negativamente es la influencia de los factores psicológicos en el examen. Al ser un examen oral, los candidatos más introvertidos suelen mostrarse más ansiosos y nerviosos, lo que influirá en la calificación. Está demostrado que la ansiedad aumenta en los exámenes orales. Si la prueba se graba, estos sentimientos se pueden incrementar y hacer que el candidato quede totalmente cohibido. A pesar de los sentimientos negativos que pueda producir este tipo de

¹⁴ Es importante que los profesores se sometan a entrenamientos para hacer el papel de evaluador o entrevistador. Cuanto más entrenados estén, menos subjetiva será la puntuación y más fiables los resultados.

examen y de lo problemática que resulta la competencia oral, hay estudios que muestran que a su vez, resulta ser lo que más interesa a los aprendientes de lenguas.

Esta prueba también tiene ventajas, una de las principales, tal y como añade Pastor, es que si está bien diseñada debe evaluar la capacidad del examinado para comunicarse oralmente en español, algo que no es fácilmente evaluable.

“...pero al mismo tiempo puede ser mucho más válida ya que cuando evaluamos la capacidad de una persona de actuar en una lengua extranjera queremos saber hasta qué punto es capaz de comunicar con otros y no cómo maneja un objeto artificialmente construido llamado prueba oral” (Pastor 2007: 133).

Otro aspecto positivo es que el entrevistador puede dirigir el examen hacia donde crea conveniente, hasta conseguir la cantidad de muestra de lengua necesaria para puntuar al candidato.

Los exámenes orales también presentan ventajas para los candidatos, con respecto a otras pruebas. Si el candidato no comprende lo que le preguntan, tiene la opción de pedir a su interlocutor que le repita la pregunta, y así tener una segunda oportunidad para entender lo que le han preguntado, mientras que si fuera una prueba escrita, no tendría esa oportunidad.

3.2.3 Los exámenes orales con formato de entrevista

Existe una variación en la terminología que recibe el tipo de examen con formato de entrevista. Algunos se refieren a este tipo de encuentro como “oral proficiency interview”, aunque este uso puede crear confusión porque la OPI (the Oral Proficiency Interview) de la ACTFL, es una entrevista de un tipo y con unas características concretas. Este tipo de exámenes orales, se conoce también como “oral interviews” o como “language interviews”. También se utiliza el término “language proficiency interview” (LPI), empleado por Young (1998), que define la entrevista como:

“ a face-to-face spoken interaction usually between two participants (although other combinations do occur), one of whom is an expert (usually a native or near-native speaker of the language in which the interview is conducted), and the other a nonnative speaker (NNS) or learner of the language as a second or foreign language. The purpose of the LPI is for the expert speaker- the interviewer- to assess the NNS’s ability to speak the language in which the interview is conducted” (Young 1998: 10).

Las entrevistas tienen un formato muy claro que no suele variar mucho. El entrevistador, que suele ser un hablante nativo, dirige la entrevista hacia donde le interesa por medio de preguntas; el candidato suele limitarse a responderlas.

Todos los tipos de entrevistas tienen una serie de rasgos comunes, y Greatbatch (1988) se encargó de enumerar las características del proceso de intercambio de turnos que observó en una entrevista en las noticias. Esta descripción puede aplicarse a la mayoría de las entrevistas:

- “1. Interviewers and interviewees systematically attempt to produce turns which are (at least minimally) recognizable as questions and answers, respectively.
2. Interviewers systematically withhold a range of responses that are routinely produced by questioners in ordinary conversation.
- 3a. Although interviewers might produce statement turn components, these are normally done prior to the production of questioning turn components.
- 3b. Interviewees routinely treat interviewers’ statement turn components as preliminaries to questioning turn components.
4. Interviews are overwhelmingly opened by interviewers.
5. Interviews are customarily closed by interviewers.
6. Departures from the standard question-and-answer format are frequently attended to as accountable and are characteristically repaired” (Greatbatch 1988: 404).

Durante un examen oral con formato de entrevista, se intenta crear una situación real en la que se produzca una conversación natural, sin embargo, tal y como afirma Button (1987), cada uno de los participantes tiene una identidad con un rol, por lo que el orden de turnos, su duración y el contenido, ya están preestablecidos.

Resulta interesante observar en nuestro estudio, si la estructura de la conversación varía. Los participantes pueden comenzar manteniendo una actitud típica de entrevista, pero en un momento concreto de ésta, el entrevistado puede modificar su conducta. Tal y como observó Schegloff (1989), el candidato puede empezar a hablar antes de que el entrevistador termine su pregunta. En esta situación se produciría una serie de solapamientos para competir por la posesión de la palabra. A veces la estructura de la entrevista se rompe y se convierte en una conversación o incluso en una confrontación.

Las entrevistas, se consideran una buena forma de comenzar un examen oral, ya que son una buena forma de romper el hielo, y de que el candidato tenga la primera toma de contacto con el entrevistador. Este, tiene que estar bien preparado, y además, no debe ser tan rígido como para controlar todo lo que dice el candidato dirigiendo totalmente la conversación, sino que debe dejarle un margen de libertad.

Tal y como hemos visto, un examen oral es un encuentro directo entre dos o más personas. El entrevistador debe mantener una actitud agradable, algo fundamental para el desarrollo del examen. Underhill (1987), propone una serie de actuaciones que debe llevar a cabo el entrevistador antes de comenzar el examen y que tendrán efectos positivos para el candidato; son las siguientes:

- Utilizar el nombre del candidato.
- Presentarse.
- Describir la finalidad que tiene el examen, aunque el candidato ya lo sepa, le gustará escuchar que usted también lo sabe.
- Explicar las tareas en las que consistirá el examen.
- Mencionar la duración aproximada.

3.2.4 Rasgos que caracterizan una situación de comunicación oral

Para que un examen oral cumpla la función para la que ha sido creado, se debe producir una situación real de comunicación oral prototípica, entre el candidato y el entrevistador. Esta situación está caracterizada por una serie de rasgos que la diferencian de otro tipo de comunicación. Estos rasgos, tienen que ver principalmente con su carácter espontáneo y con que la comunicación se produce cara a cara (lo que hace que no solamente entren en juego medios lingüísticos y que haya menos explicaciones, ya que mucha información puede ser deducida por el contexto).

Los rasgos que caracterizan la situación de comunicación oral son los siguientes:

1) El texto que se produce es plurigestionado, es decir, que en la gestión y construcción del texto intervienen dos o más interlocutores. Se suele contrastar el carácter plurigestionado de la oralidad con el monogestionado de la escritura.

Las características del texto plurigestionado son las siguientes:

- Habitualmente suele ser un texto oral, aunque con el avance de las tecnologías se pueden producir este tipo de textos por medio de la expresión escrita, como en los chats.
- Es una comunicación cooperativa, ya que el texto se va configurando por la actuación de los interlocutores, por lo que es un texto interactivo más que un intercambio transaccional¹⁵.

¹⁵ Un intercambio transaccional consiste en usar la lengua para transmitir información, discutir o intercambiar contenidos. Frente al uso interpersonal o interaccional, en que la lengua se

- Además, este tipo de discurso es inmediato, los participantes comparten tiempo y espacio, y es un texto dinámico, ya que intercambian papeles todo el rato, oyente-hablante. Aunque en una conversación espontánea los turnos no están preestablecidos, en el caso de nuestras interacciones sí que lo están.

2) El discurso oral está caracterizado por la imprevisibilidad y la espontaneidad; no sabemos lo que el interlocutor nos va a transmitir, ya que lo hace en el momento.

3) En el discurso oral, se produce una integración de códigos, debido a que no solamente se emplean elementos lingüísticos, sino que se incluyen elementos paralingüísticos, como son los rasgos suprasegmentales, los elementos cinéticos y los elementos proxémicos.

- Los rasgos suprasegmentales incluyen aspectos relacionados con la entonación, el ritmo del habla, el tono de voz o las pausas.
- Los elementos cinéticos incluyen los movimientos corporales que se utilizan durante la interacción para comunicarse, ya sean intencionados o de forma involuntaria. Este tipo de elementos puede reconocerse de cuatro maneras diferentes: visualmente, por medio del oído, del tacto y cinestésicamente, es decir, a través de un elemento que actúa de transmisor, por ejemplo, a través de un jugueteo con los pelos del bigote.
- Por último, el grupo de los elementos proxémicos, incluye los que están relacionados con el cuerpo y la distancia. Por ejemplo, las relaciones de distancia, proximidad, el contacto físico o las posturas de los interlocutores durante la interacción.

4) Otra característica de la comunicación oral, es que aparece mucha información implícita, ya que, como los interlocutores comparten espacio y tiempo, no se necesita tanta explicación.

5) Además, existe mucha referencia exofórica, lo que implica un mayor número uso de deícticos¹⁶.

utiliza para desarrollar y mantener una relación social (en los saludos, presentaciones, etc.), el uso lingüístico transaccional está orientado al intercambio de ideas. (Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes)

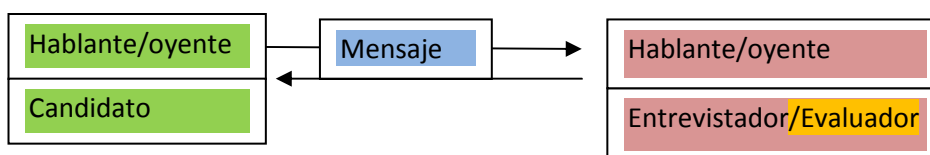
¹⁶ Son *deícticas* todas las expresiones lingüísticas (del tipo *yo, aquí, ahora*) que se interpretan en relación con un elemento de la enunciación (interlocutores, coordenadas de espacio y tiempo). La señalización deíctica es frecuente sobre todo en las conversaciones cara a cara. (Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes)

6) Por último, hay que señalar la modalidad expresiva y conativa del texto oral. Se tiene presente al destinatario, por lo que se emplean muchos elementos que hacen referencia a éste. Aparece a menudo la 2ª persona del singular con valor impersonal, para implicar al destinatario en la conversación. Se utilizan muchos vocativos y otras partículas apelativas para mantener el contacto con el oyente (oye, mira...). También aparecen muchas preguntas retóricas y exclamaciones o interjecciones.

3.2.5 Pruebas con examinador

En un examen oral como ya hemos mencionado previamente, tiene que producirse la interacción, y para ello debe haber un mínimo de dos personas. Underhill (1987) realiza una clasificación de las diferentes posibilidades que tienen lugar en un examen. Cada una de las opciones tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Son las siguientes:

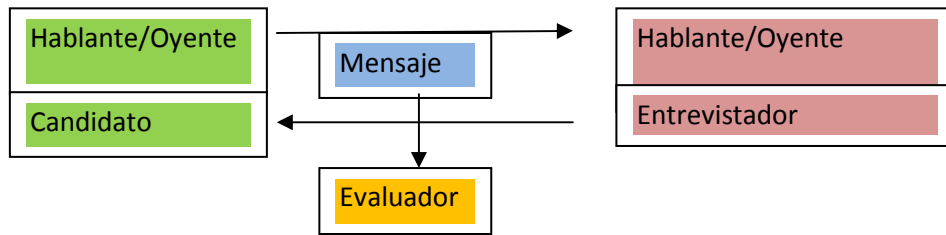
a) El candidato habla con un entrevistador que es a su vez evaluador.



(Adaptado Underhill 1987: 28)

Puede resultar complicado para una persona ejercer los dos papeles (el de entrevistador y el de evaluador) al mismo tiempo, ya que no es nada fácil concentrarse para mantener una conversación coherente con el candidato y a su vez puntuarle. El entrevistador no debe únicamente hacer las preguntas previamente preparadas, sino que debe esforzarse para que se produzca una situación adecuada y cómoda para el candidato, y al mismo tiempo conseguir la muestra de lengua que necesita para puntuar. Además, debe evitar que influyan factores no lingüísticos o que tengan que ver con el entrevistador, a los resultados. Es imprescindible que el entrevistador/evaluador conozca a fondo tanto el tipo de actividades que se desarrollarán a lo largo del examen como la escala de puntuación. Esta es una opción bastante complicada pero común y económica.

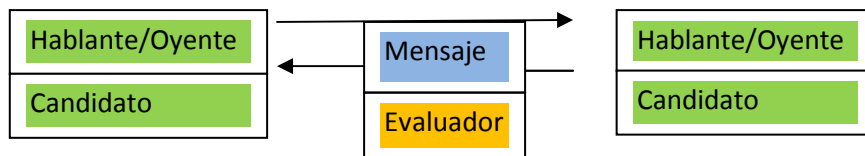
b) El candidato habla con un entrevistador que no está involucrado en la puntuación, mientras otra persona observa y puntúa.



(Adaptado Underhill 1987: 29)

En este caso, tanto el entrevistador como el evaluador, pueden hacer de forma más relajada su trabajo. El inconveniente aquí es que se necesitan dos personas para cada entrevistado y esto no es siempre viable. Además, puede resultar incómodo para los candidatos hablar con una persona, mientras otra les observa y puntúa. Al igual que en el caso anterior, el entrevistador debe estar muy preparado para crear un buen clima, y saber reaccionar en caso de que se produzcan situaciones culturales desconcertantes para el entrevistador.

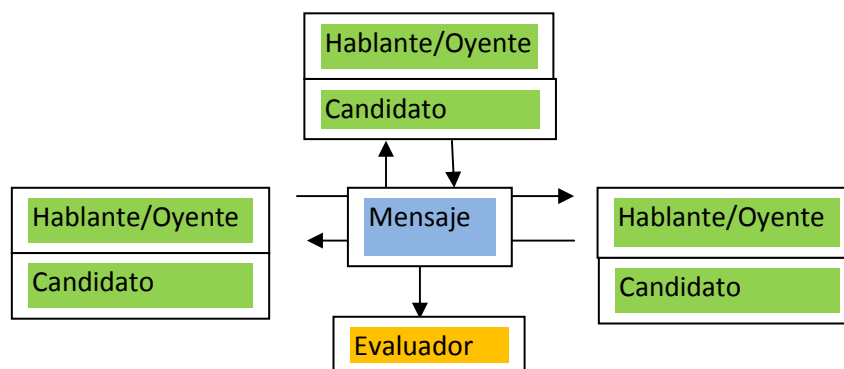
c) El candidato habla con otro estudiante candidato mientras otra persona los puntúa



(Adaptado Underhill 1987: 29)

Dos estudiantes hablan entre ellos mientras el examinador puntúa sin intervenir. Un posible inconveniente es que uno de los alumnos acapare la tarea y no deje al otro participar lo suficiente, o que un estudiante no intervenga demasiado porque no se vea obligado. Los alumnos sin embargo, se muestran más relajados al hablar con su compañero, y así, el examinador puede prestar más atención a los detalles. Además, evitamos el posible conflicto que puede producirse si el entrevistador muestra síntomas de desinterés o cansancio, tras haber realizado las mismas preguntas durante varias horas. También puede considerarse algo positivo, dependiendo del tipo de prueba, el hecho de que los candidatos no hablen con un nativo, sino con sus compañeros que tienen un nivel similar. Así se sienten más cómodos y normalmente están más dispuestos a hablar e incluso toman la iniciativa más a menudo.

d) Los candidatos que son un grupo de estudiantes pueden hablar entre ellos mientras otra persona los puntúa.



(Adaptado Underhill 1987: 30)

En este caso como en el anterior, se crea un ambiente cómodo en el que los candidatos tienden a mostrarse menos cohibidos y más espontáneos. El examinador no interviene, se limita a observar al grupo. El hecho de que la interacción se produzca entre más de dos personas, aporta a la situación realismo y creatividad.

Por otro lado, puede surgir algún problema relacionado con el número de candidatos que forma el grupo. Si es demasiado grande, puede resultar complicado evaluar a todos. La interacción debe ser bastante larga para que el evaluador tenga tiempo suficiente para observar muestras de lengua de todos los participantes. Como en el modelo estudiante-estudiante, puede resultar complicado obtener muestra de algunos de los candidatos. Sin embargo, este tipo de exámenes requiere menos tiempo del profesor que los individuales.

Underhill (1987), propone comenzar con la evaluación de los alumnos que, debido a su personalidad, no nos hacen dudar sobre la valoración que deben recibir, para después centrarnos en los que tienen más problemas para hablar por su timidez o porque no han tenido la oportunidad. En este tipo de exámenes en el que los candidatos tienen que interactuar en parejas o grupos, el evaluador puede basar sus puntuaciones, no solo en lo que él mismo piense personalmente sobre su producción, sino también en las reacciones que tengan con sus otros compañeros. Para este tipo de exámenes, se pueden utilizar muchas técnicas diferentes a la entrevista, algunas de las más comunes son:

- Redacciones orales.
- Los candidatos deben llevar a cabo una discusión entre ellos sobre un tema, o tomar una decisión entre los dos.

- Actividad de *role-play* en la que cada candidato debe desempeñar un papel ficticio.
- Los candidatos deben realizar alguna descripción interactuando entre ellos.
- Actividad en la que se utilice una foto o una historia representada por medio de fotos para que lo utilicen como herramienta de la interacción.
- Leer en voz alta.

3.2.6 Ventajas e inconvenientes de grabar un examen

En algunos casos y dependiendo de los objetivos, es interesante proceder a la grabación de las pruebas. Puede ser necesario por ejemplo, para el entrenamiento de examinadores (evaluadores y entrevistadores), pero en otras ocasiones hay que valorar las ventajas y los perjuicios que puede ocasionar.

Tras consultar la bibliografía de Pastor (2007) y Lazaraton (2002), queda clara la idea de que utilizar grabaciones de video resulta mucho más beneficioso que utilizar grabaciones de audio, aunque lo más completo sería combinar ambas grabaciones.

Las de vídeo, nos permiten realizar análisis más completos que si utilizamos grabaciones de audio, ya que podemos revivir la situación de examen de una manera muy real. Entre otros aspectos, el vídeo nos deja observar el lenguaje no verbal, y así analizar tal y como hemos visto antes, los diferentes significados de éste con respecto al lenguaje verbal, es decir, si el lenguaje no verbal contradice al verbal, si lo sustituye, o lo acentúa.

Además, resulta especialmente útil el uso del vídeo, si tenemos varios examinadores del mismo género, ya que nos permite diferenciarlos sin problema. La grabación de exámenes nos permite también, que solo una persona (un examinador) realice el examen, ya que la prueba no debe ser puntuada en ese momento, la puntuación no tiene que ser en tiempo real. También permite que el examen sea visionado las veces que se crean necesarias, en caso de no tener clara la puntuación.

Pero no todo son ventajas a la hora de grabar exámenes, ya que uno de los aspectos más importantes es que el candidato puede modificar su conducta al ver la cámara, puede cohibirse al sentirse observado y grabado, y así, bloquearse. El evaluador además, no puede alargar la prueba si tiene dificultades para puntuar algún aspecto

concreto. Pueden darse además dificultades técnicas¹⁷ (la mala calidad o la no grabación).

3.2.7 Características que debe tener un examen

Diseñar una prueba para evaluar unos contenidos es una tarea que resulta más complicada de lo que pueda parecer. Han sido muchos los autores que han escrito sobre las características que debe tener un examen para ser efectivo.

Bachman y Palmer (2000) afirman que a la hora de diseñar un examen de idiomas es muy importante tener en cuenta lo que ellos denominan “su utilidad”; se refieren a que hay que tener claro el uso para el que ha sido diseñado. Esta afirmación parece obvia, pero ellos se plantean, ¿qué hace que un examen sea útil? ¿Cómo sabemos si un examen será útil antes de llevarlo a la práctica?

Para estos autores, esta utilidad está formada por una serie de cualidades que debe tener el examen: fiabilidad, validez, autenticidad, impacto y viabilidad. Además, añaden que la utilidad de una prueba no se puede evaluar en abstracto y no se puede generalizar sobre el balance apropiado de estas cualidades. Solo se puede evaluar una prueba concreta en un contexto determinado. Vamos a ver a qué se refiere cada una de estas cualidades:

1) La fiabilidad: se define como la consistencia que existe en la puntuación dada. Decimos que una prueba es fiable, si los resultados que ofrece tienen estabilidad, es decir, si evaluando siempre a la persona en la misma situación, obtuviéramos los mismos resultados. Tal y como señalan Alderson y Clapham (1998) si obtenemos resultados diferentes, podemos decir que se deben a dos tipos de cambios, los sistemáticos o reales (por ejemplo, cambios que se producen debido a la mejora de los alumnos en la destreza evaluada) y los no sistemáticos o errores (causados por ejemplo, por el ruido de la sala). Los que nos interesa medir con nuestras pruebas son los cambios que se producen de manera sistemática.

“El objetivo a la hora de administrar un examen es producir pruebas que midan los cambios sistemáticos y no los no sistemáticos, y cuanto mayor sea la proporción de variación sistemática en la calificación de la prueba, más fiable es. Un examen perfectamente fiable solo medirá cambios sistemáticos”. (Alderson Y Clapham, 1998: 87)

¹⁷ Con respecto a este punto, es muy importante tener en cuenta el micrófono de la cámara, ya que muchas veces los micrófonos que vienen integrados en las cámaras no tienen la calidad suficiente para captar el sonido con la calidad suficiente para permitirnos un microanálisis. Si se tiene la posibilidad y es necesario, se debe grabar con cámara de vídeo y también con grabadora de audio.

Es imposible obtener un examen totalmente fiable, pero se debe intentar conseguir la mayor fiabilidad posible, reduciendo al mínimo las causas de variación no sistemática; para ello se debe por ejemplo, garantizar la consistencia en la administración y posterior corrección de las pruebas y asegurarse de que las instrucciones están claras y de que no hay ítems ambiguos.

Otras posibles causas de variación no sistemática destacables para nuestro trabajo, pueden ser la actitud del entrevistador, refiriéndonos al tipo y a la cantidad de apoyo que facilita al candidato, o a las reacciones que tienen lugar cuando se produce un malentendido por parte de alguno de los dos interlocutores.

Existen muchas clasificaciones de los tipos de fiabilidad existentes; según Pastor (2007), la fiabilidad puede clasificarse en tres tipos:

- *Fiabilidad interevaluadora*: se da cuando existe cierto grado de consenso entre las puntuaciones que otorgan dos examinadores a una misma prueba. Es decir, si varios evaluadores corrigen la misma prueba y coinciden en las valoraciones siguiendo la baremación correspondiente. La fiabilidad se mide mediante un coeficiente de correlación u otros medios estadísticos. La fiabilidad puede comprobarse con varios métodos, algunos de ellos son la doble corrección o el muestreo de la corrección por un jefe de equipo.
- *Fiabilidad intraevaluadora*: se da si un mismo evaluador corrige una prueba en diversos momentos y hace la misma valoración. Esto supone que un mismo corrector puntúe dos veces la misma prueba. La fiabilidad se establece mediante la correlación entre la primera y la segunda puntuación.
- *Fiabilidad extrínseca*: se da si no se produce ningún tipo de imprevisto relacionado con la administración y ejecución de la prueba.

2) La validez se da cuando la prueba evalúa lo que realmente se supone que debería evaluar. En nuestro caso la cuestión más importante es ¿evalúa la prueba la capacidad del examinando para comunicarse oralmente en español en las situaciones planteadas? La validez tiene una gran importancia, tal y como Alderson y Clapham (1998) afirman: “si una prueba no es válida para el objetivo para el que se ha preparado, los resultados no significan lo que se cree que significan”. Además no es suficiente afirmar su validez para un objetivo determinado, sino que hay que demostrarlo.

Tal y como destaca Madrid (1997), a menudo los exámenes de idiomas miden aspectos parciales sobre la competencia del alumno, y tienen una validez relativa cuando generalizan a la hora de emitir juicios sobre la competencia comunicativa. Los test de vocabulario por ejemplo, pueden no ser válidos para informar sobre la competencia global. Este tipo de test, nos permite obtener una información muy parcial sobre el conocimiento del candidato, ya que desconoceríamos totalmente el nivel de expresión oral, de pronunciación... Por eso, estos exámenes pueden ser utilizados para medir algo muy concreto, pero deben de ser complementados con otros. Hay que tener en cuenta lo que miden exactamente, y no generalizar con los resultados.

Existen varias formas de medir la validez, y varios autores las han clasificado refiriéndose a ellas como tipos de validez. Pastor (2007) hace esta clasificación:

- “Validez de contenido: se da si la prueba evalúa exactamente los objetivos que había previsto;
- Validez de predicción: se da si la prueba tiene capacidad de predicción de las conductas que tendrán los examinados en la vida real;
- Validez recurrente: se da si una prueba obtiene resultados semejantes a otras pruebas iguales validadas previamente, o si diversas ediciones de una misma prueba obtienen puntuaciones iguales con los mismos examinados;
- Validez de constructo: se da si la prueba es coherente con la teoría lingüística y pedagógica de la institución que diseña y administra las pruebas es decir, que se correlaciona con el currículum educativo y con las prácticas de clase.” (Pastor 2007: 131)

La relación entre fiabilidad y validez puede parecer simple, pero en la práctica es compleja. Una prueba puede ser fiable sin ser válida, pero no al revés. Una prueba puede no estar bien diseñada para medir lo que tiene que medir, pero siempre dará los mismos resultados. Sin embargo, no puede ser válida si no es fiable, ya que si una prueba no mide de forma consistente, resulta obvio que no siempre lo haga con la misma precisión.

3) La autenticidad se refiere a la relación que existe entre los ítems del test y el uso de la lengua meta en la vida real. Para que el test sea real, las actividades tienen que guardar relación con las actuaciones que llevamos a cabo día a día; las tareas deben ser posibles situaciones que se nos plantean en la vida real. Esta autenticidad, puede motivar al alumnado al sentir que debe de solucionar un problema real durante la tarea. Si las actividades no son auténticas, el alumno puede aburrirse y desmotivarse. Bachman y Palmer (2000) clasifican la autenticidad en dos tipos: la autenticidad situacional y la interaccional.

- Para que una prueba tenga autenticidad situacional debe mantener relación con actividades de interacción oral que tengan lugar en la realidad. Además deberán ser lo más natural posible.
- La autenticidad interaccional tiene lugar cuando una prueba requiere el conocimiento, las destrezas y las habilidades que necesitaría una persona para actuar en una situación real similar de uso de la lengua.

4) Otra cualidad que debe tener una prueba es la que tiene que ver con el impacto que produce en la sociedad y en los sistemas educativos; este impacto tiene lugar a dos niveles: un micro nivel que se refiere a los individuos que son los afectados por el uso particular del test, y un macro nivel que se refiere al sistema educativo o a la sociedad. El impacto de los test sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se denomina “washback”. Son varios los autores que destacan la importancia de observar el efecto que tienen los test en varios ámbitos: el impacto sobre el comportamiento de los alumnos en relación a los test, el impacto en los profesores, en el programa de enseñanza, en la metodología utilizada en clase, y el impacto sobre la sociedad.

5) La última cualidad que tenemos que tener en cuenta es la viabilidad. Esta propiedad es diferente al resto, ya que las demás tienen que ver con el uso de la prueba y esta tiene que ver con la manera en la que la prueba se llevará a la práctica. Se refiere a si los recursos necesarios para llevar a cabo la prueba exceden a los recursos disponibles. Antes de preparar la prueba es necesario saber con qué recursos contamos (tiempo, personas, espacio, medios técnicos...), tanto para la ejecución como para su posterior corrección. Esta cualidad es muy importante y hay que tenerla muy en cuenta porque sin ella, no puede tener lugar la prueba.

3.3 La inmigración

Las sociedades actuales se caracterizan por el aumento de los movimientos migratorios que se producen, en la mayoría de los casos, por personas en busca de una mejora de las condiciones de vida. En España, este proceso ha aumentado durante los últimos años, concretamente desde la década de los 90, convirtiéndose en un fenómeno de gran importancia económica y demográfica. Pero, ¿qué significa ser inmigrante? Hablar de inmigrantes sin especificar resulta demasiado general, ya que incluye a todas aquellas personas que llegan a otro país para establecerse en él, con la idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas.

El término inmigración abarca a un gran número de personas aunque no tengan casi nada en común: ni la procedencia, ni la clase social, ni los motivos que les hacen tomar una decisión así. Consideramos necesario hacer una clasificación según sus características, para ser conscientes de los grupos tan diferentes que recibe nuestro país. Distinguimos los siguientes grupos:

1. El primer grupo está formado por turistas residentes, procedentes de países occidentales europeos. Suelen acudir a nuestro país atraídos por el clima y la cultura. Estos inmigrantes normalmente tienen un alto poder adquisitivo, por lo que entre los motivos que les traen a nuestro país no está la búsqueda de trabajo, sino que venir aquí es una opción elegida. La acogida que tiene este grupo no tiene nada que ver con la que reciben otros tipos de inmigrantes, como veremos a continuación.

2. El segundo grupo, está formado por inmigrantes legales procedentes de países del denominado mundo “desarrollado” (Japón, EE.UU, Europa...). Llegan a España con permiso de residencia. Este grupo incluye profesionales que han sido contratados por el Estado, organismos o entidades. Se incluyen profesionales como los profesores de idiomas o los funcionarios.

3. El siguiente grupo está formado por refugiados o asilados, procedentes de países que están en conflicto, por lo que España no suele ser un destino definitivo, sino algo temporal hasta que puedan volver a su tierra. Los que forman este grupo normalmente han estado escolarizados en sus países, por lo que la mayoría no son analfabetos. Estas personas cuentan con ayuda de organismos del gobierno y su situación es legal, por lo que tienen una serie de facilidades que les hacen más fácil su adaptación al país.

4. El último grupo, y no por ello el menos numeroso, incluye inmigrantes, muchos de ellos en situación irregular, que acuden a España en busca de una vida mejor, debido a la precariedad y a la difícil situación con la que cuentan sus países. Este tipo de inmigrantes suele tener problemas de inserción, que en muchos casos se acrecienta por el analfabetismo. Estas personas son las que más suelen necesitar el acercamiento a la lengua para cubrir sus necesidades cuanto antes. Además, su situación económica y personal hace que les resulte más complicado acudir a las clases de forma regular. Esto dificulta la tarea del profesor y del grupo en general, puesto que no se puede llevar un ritmo continuo en la clase.

Una vez hecha esta clasificación, aclaramos que los inmigrantes que resultan de nuestro interés, pertenecen en su gran mayoría al cuarto grupo.

Es importante destacar la difícil situación del profesor que se encuentra en clase con un grupo totalmente heterogéneo, con alumnos que cuentan con situaciones personales muy diferentes y en general difíciles, y que afectan sin duda a su aprendizaje. La motivación de estos alumnos, se ve afectada también por las experiencias y vivencias que tienen en el país de acogida, en este caso España.

Muchos de los inmigrantes que recibe este país actualmente, proceden de países que comparten la lengua materna con la nuestra y que cuentan con culturas más o menos similares, como son Perú o Colombia; pero también recibe un gran número de inmigrantes procedentes de países que no comparten la lengua ni la cultura, como son Rumanía, Marruecos o China¹⁸. Como es obvio, las personas que no comparten la lengua con la del país de acogida, tendrán más problemas a la hora de integrarse.

Este cambio en la población actual ha dado lugar a una serie de necesidades que deben ser tenidas en cuenta por la sociedad receptora, ya que todo individuo debe recibir la atención necesaria para poder cubrir sus necesidades más básicas. Sin duda, una de las prioridades para cualquier persona en esta situación es el aprendizaje de la lengua. Esta necesidad resulta además fundamental para integrarse en una comunidad, permitiendo una incorporación activa del individuo en la sociedad, algo que resulta positivo tanto para él como para el país receptor.

Debido a que el proceso de inmigración ha aumentado de manera considerable y rápida en España, la sociedad no ha sido capaz de evolucionar con la misma rapidez y no ha podido adaptarse a las necesidades actuales. Es por ello, que actualmente no contamos con los recursos necesarios para garantizar el aprendizaje completo a los individuos que han llegado a nuestro país. Hay que indicar sin embargo, que las personas que se dedican a la enseñanza de español a inmigrantes, lo hacen con mucha dedicación y entusiasmo, la mayoría incluso, desinteresadamente.

Existen países con una larga tradición en la recepción de inmigrantes, como Alemania, que ya cuenta con una serie de cursos de integración para los extranjeros que acuden a su país. Estos cursos se componen de dos partes, una parte en la que se adquieren conocimientos lingüísticos y otra parte de orientación, donde se enseñan

¹⁸ En nuestro trabajo nos centraremos en éstos últimos, ya que desde la perspectiva de ELE son los que nos interesan, aquellas personas que no tienen el español como lengua nativa.

los aspectos más importantes sobre las leyes, la cultura, la política y la historia del país.

Cuando se realizan ambos cursos, se da la posibilidad de realizar un examen gratuito para demostrar los conocimientos y en caso de superar la prueba, se obtiene un certificado acreditativo. El examen es gratuito; además, el estado alemán paga la mayor parte de las clases de estos cursos, aunque el candidato debe pagar una mínima parte. En algunos casos concretos, el estado se hace cargo de todos los gastos. En muchos países europeos además, existe una formación lingüística estandarizada para los trabajadores extranjeros. En algunos de estos países, la formación es considerada una obligación y un derecho del trabajador inmigrante (como sucede en Dinamarca y en los Países Bajos) y en otros existe aunque no sea obligatoria (Reino Unido).

España, en los últimos años, ha comenzado a buscar soluciones para su situación actual. Un buen número de especialistas, tras participar en varios foros, y reunirse en el primer encuentro nacional que se celebró en Madrid (2003), “La enseñanza de español a inmigrantes”, descubre la necesidad de realizar otro encuentro, reuniendo a un gran número de profesionales. Este encuentro tiene lugar en Santander y como conclusión de todas las reflexiones y debates surgidos, se redacta un documento “Manifiesto de Santander” (2004). Este documento, tiene por objeto hacer públicas las propuestas allí surgidas, para contribuir a la mejora en la atención a personas inmigradas y refugiados, estableciendo las bases para una enseñanza seria del español como segunda lengua.

En este documento se deja clara, entre otros muchos asuntos, la necesidad de la creación de un currículo de segundas lenguas que sirva de orientación para el diseño, desarrollo y evaluación de la práctica docente, fundamentado en el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Otro punto que incluye el manifiesto, es la necesidad de realizar investigaciones y trabajos relacionados con este grupo social.¹⁹

¹⁹ Existen muchas diferencias dentro de este grupo social, que incluye desde analfabetos en su propia lengua materna, hasta trabajadores cualificados en sus países, que suelen obtener en España trabajos muy por debajo de su cualificación. Esto sucede porque a las dificultades lingüísticas y de tipo cultural, se le unen las dificultades que surgen para convalidar sus títulos.

3.3.1 Consideraciones previas

El hecho de que estos aprendientes de español sean emigrantes no les convierte en alumnos especiales, pero sí necesitan otro tipo de programas y materiales que se acerquen más a su realidad social. A la hora de elaborar los currículos y los nuevos materiales, hay que tener en cuenta, además de sus necesidades, otros aspectos, como son:

- Las capacidades: la manera de aprender que tienen, las estrategias que utilizan, las dificultades que surgen a la hora de interpretar los materiales...
- Los aspectos afectivos: si tienen interacciones comunicativas en la lengua meta, con quién, en qué situaciones...
- Los aspectos psicológicos: ¿qué distancias establecen respecto a la nueva lengua meta y a la cultura?
- Los aspectos pragmáticos que faciliten el aprendizaje: ¿qué conocen del nuevo país? ¿Qué posibilidades tienen? ¿Cuáles son sus expectativas?

Estos aspectos juegan un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua meta. Uno de los aspectos mencionados, es la utilización de estrategias²⁰. El profesor debe reconocerlas para así hacer a los aprendientes conscientes de la importancia de su uso, ampliarlas y enseñarlas en clase. Todo individuo desarrolla una serie de estrategias relacionadas con la lengua y la cultura, y según sus necesidades.

Existen muchas clasificaciones de estrategias diferentes; nosotros consideramos apropiada la que Oxford (1989) realizó, en la que divide las estrategias en dos grupos principales, directas e indirectas, que a su vez serán divididas en más grupos:

- Estrategias directas:
 - Memorísticas: son un tipo de estrategias que ayudan a recordar y a recuperar la nueva información. Están muy desarrolladas en todos los alumnos inmigrantes, sobre todo en los analfabetos.
 - Cognitivas: consisten en procesos mentales que los aprendientes realizan de forma consciente o inconsciente para mejorar la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento, su recuperación y su posterior utilización. Este tipo de estrategias están presentes en personas

²⁰ Las estrategias son comportamientos o acciones que utilizan los aprendientes de lenguas extranjeras, para tener más éxito durante su aprendizaje de la lengua meta.

que han vivido un proceso de escolarización. Están directamente relacionadas con las experiencias personales y con la autoestima que tengan, por lo que varían mucho de una persona a otra y de una cultura a otra.

- Compensatorias: consisten en la utilización por parte del aprendiente de procedimientos alternativos que le permiten comunicar lo deseado. Ayudan a resolver los problemas de comunicación debidos a la falta de conocimiento. Algunos ejemplos son el parafraseo o la utilización de sinónimos. Este tipo de estrategias generalmente está muy desarrollado en los alumnos inmigrantes.
- Estrategias indirectas:
 - Afectivas-sociales: son estrategias que sirven para desarrollar la autoconfianza en el alumno. Sirven para reducir la ansiedad que surge en determinadas situaciones. Están bastante desarrolladas aunque dependen mucho de la cultura.
 - Metacognitivas: consisten en poner en práctica una serie de recursos que utiliza el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. Por medio de estas estrategias el aprendiente puede observar el proceso de su aprendizaje. Estas estrategias suelen estar poco desarrolladas en las personas no escolarizadas.

Otro aspecto que habría que tener en cuenta es la L1 y la cultura de los aprendientes. Su conocimiento lingüístico y la cultura que conocen es la base de la que parten, y la que le ayudará a comprender las estrategias o los errores relacionados con la lengua meta. Es por ello, que los profesores deben tener conocimiento sobre la lengua y la cultura de las personas a las que imparten clase, para comprender mejor sus dificultades, sus interpretaciones y su forma de comportarse. A partir de ahí, el profesor podrá acercarlos a la nueva realidad a la que se tendrán que adaptar. Es importante que los profesores partan de lo que los aprendientes saben.

García Mateos (2004) clasifica las tres grandes familias de lenguas (aglutinantes, flexivas y polisintéticas), representadas en España debido al gran abanico de inmigrantes con el que contamos. Presentamos un breve esquema que incluye estos grupos de lenguas:

1. Lenguas de China:

La lengua oficial de China es el Putonghua aunque no todos la hablan. Hay ocho variantes en China, Taiwán, y Suroeste Asiático que pueden tener distintos nombres: Son el Cantonés, Mandarín, Wu, Xiang o Hsiang, Hakka, Min-pei, Min-nan o kan China.

2. Grupo de lenguas africanas:

Son el Khoisan, nilosahariana, nigerocongolesa y afroasiática.

- *África subsahariana* (lenguas más habladas por esta comunidad en España, aparte de las lenguas coloniales: francés, inglés, portugués y español).
- *Lenguas del Magreb* (L. Coloniales: francés y español)

3. Lenguas de Asia (Comunidades de habla más representativas en España. Lengua Colonial: inglés)

Son el farsi, urdú, punjabi, hindi, pastún, baluchi, banbla

(Adaptado de García Mateos 2004: 36)

3.3.2 La evaluación de LE para los inmigrantes

La evaluación es una tarea bastante compleja, que consiste en el proceso de recoger información para obtener los datos necesarios, valorar algo y en consecuencia, tomar decisiones. Esta tarea es aún más complicada cuando lo que debemos evaluar es algo tan subjetivo como la competencia oral.

Existen muchos tipos de evaluación que varían según lo que se evalúe, las personas que evalúen, la forma en la que se evalúe, la razón para la que se lleva a cabo la evaluación y el momento en que tenga lugar. Resulta fundamental para nuestro trabajo plantearse estas cuestiones, ya que nuestro alumnado por sus circunstancias, no tiene los objetivos que tiene la mayoría de los aprendientes de español.

Lo primero que debemos hacer antes de comenzar el proceso de evaluación, es llevar a cabo una reflexión en la que nos planteemos los tipos de test que necesita hoy en día la comunidad inmigrante. Este aspecto está estrechamente relacionado con el tipo de lengua que se exige habitualmente en los exámenes. Tal y como propone Martínez (2007), es necesario reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

“¿hay que evaluar de la misma manera y con los mismos objetivos a un inmigrante que desee aprender la lengua con intenciones de equipararse a un hablante normal (no desearía que se notara mucho que es extranjero y quiere utilizarla en contextos cultos y formales) y a otro que se conforma con mantener relaciones sociales y laborales básicas y desenvolverse en la sociedad que le rodea (incluso aspirando a obtener la ayuda que sabe que todo hablante le va a brindar cuando sus estrategias de comunicación presenten lagunas o carencias)?, es decir, ¿hay que evaluar igual a un hablante orientado a la norma que a otro orientado a la comunicación?”
(Martínez 2007: 4)

El aprendizaje de una lengua puede tener un gran número de finalidades; no puede compararse, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua orientado a la supervivencia en una sociedad, con el aprendizaje que se lleva a cabo para conseguir un dominio total de la lengua, y conseguir un trabajo cualificado que exigirá su uso en contextos formales.

Por esto, tiene sentido y parece fundamental adaptar los exámenes a los colectivos que se someten a la evaluación. Se debe ser flexible, en la medida de lo posible, teniendo siempre en cuenta las necesidades tan diversas, la finalidad que tiene el aprendizaje y las circunstancias en el que éste ha tenido lugar.

Esta reflexión es fundamental ya que hasta ahora, el aprendizaje y la evaluación de la lengua se han enfocado a su uso formal y académico, considerando la lengua únicamente un instrumento con fines de comunicación en un contexto culto estándar; pero la realidad actual requiere otra visión más amplia. A la hora de evaluar, se debe de tener en cuenta el grado de preocupación que tiene la persona sobre la formalidad de su lengua.

Estamos acostumbrados al aprendizaje y a la realización de exámenes de lenguas con un fin académico e institucional, para obtener algún tipo de reconocimiento oficial, como son los títulos. Esta finalidad de los exámenes no se ajusta a todos los aprendientes de lenguas, ya que éste no es el único fin de aprender una lengua extranjera, y sobre todo, teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran estas personas. No todo el mundo quiere conseguir un nivel de lengua excelente, sino que muchas de estas personas quieren aprender lo suficiente como para sentir que sus necesidades están cubiertas, pero no tienen interés en conseguir un nivel académico de la lengua, ya que no lo consideran necesario. No podemos medir el nivel de lengua de personas con objetivos tan diferentes de la misma manera, ya que no estaríamos exigiendo lo que necesitan, sino lo que nosotros queremos que sepan.

Tras consultar la bibliografía de Martínez (2007), queda clara la importancia del trabajo que se realiza antes de la evaluación, que es fundamental para identificar las diferentes necesidades, según el contexto en el que se utilice la lengua y los objetivos con los que se aprenda.

En el caso del proyecto Diploma Letra, se procedió a la realización de un análisis de necesidades previo, ya que, como actualmente no contamos con un currículo específico, se pretendía descubrir cuáles eran las necesidades de este alumnado para realizar un examen que se adecuara a éstas. Se descubrieron, entre otras muchas cuestiones, los elementos que tienen mayor peso en su aprendizaje.²¹

Además, consideramos necesario destacar algún aspecto que fue observado durante el proceso de preparación del Diploma Letra, en su fase de validación. Se detectó la necesidad generalizada²² por parte del alumnado, de llevar a cabo un entrenamiento previo al examen, para aclarar algunas dudas técnicas relacionadas con la mecánica en la realización de exámenes. Esto es necesario, debido a la escasa o inexistente tradición formal que tiene el alumnado, a la hora de llevar a cabo un examen. Este tipo de detalles debe ser tenido en cuenta ya que son fundamentales para la realización del examen.²³

Nuestro trabajo viene a engrosar las investigaciones que se han llevado a cabo en el marco del proyecto, para ocuparnos de una destreza en la que aún quedaban líneas de investigación abiertas. Los trabajos realizados hasta ahora se han enfocado en otras destrezas, diseños de exámenes e incluso propuestas didácticas.

3.3.3 El español con fines laborales: acercándonos a las necesidades de la sociedad

Tal y como hemos visto previamente, los inmigrantes tienen unas necesidades en el aprendizaje de la lengua diferentes a muchos de los otros aprendientes que vienen a España a aprender español. Una de las primeras que tiene cualquier persona cuando llega a otro país, es obtener conocimientos básicos del idioma para encontrar un trabajo (dependiendo del tipo de trabajo, se necesitará más o menos nivel lingüístico).

²¹ En el caso del Diploma Letra se comprobó por medio de un análisis de necesidades, la importancia que el léxico jugaba en la vida de los inmigrantes, por lo que a éste se le dio un mayor peso en el examen.

²² Los candidatos de algunas nacionalidades contaban con conocimientos sobre el funcionamiento de los exámenes, mientras que otros muchos candidatos procedentes de otras culturas, mostraban un total desconocimiento.

²³ En estos casos es fundamental la fase de entrenamiento para que puedan familiarizarse con la tipología de actividades y que no sea un problema para la realización y posterior evaluación.

El término EFL (*Español con fines laborales*) surge por la necesidad de cubrir un vacío en la enseñanza de lenguas de la sociedad actual. Existen muchos cursos denominados *Enseñanza del español con fines específicos*, destinados generalmente a personas con una alta cualificación lingüística, que quieren especializarse en algún ámbito concreto del español. Encontramos cursos de español orientados al mundo jurídico, al de los negocios, o al de la medicina. Sin embargo, hay una gran necesidad formativa por parte de un amplio grupo de inmigrantes, que no tiene cabida en ninguno de los cursos de enseñanza del español con fines específicos.

Tal y como afirman Villalba y Hernández (2007), “las profesiones que se desempeñan, las relaciones laborales y el tipo de interacción lingüística que se producen definen esta área de enseñanza” conocida como *Español con fines laborales*. Este tipo de enseñanza está adaptada a las necesidades del alumnado. Además, esta enseñanza tiene una clara orientación social, ya que es un potente instrumento de ayuda para el acceso al mercado laboral. Tiene muchas ventajas, ya que además de favorecer la obtención de empleo, proporciona a las empresas alumnado preparado para la realización del trabajo deseado; da la oportunidad a los trabajadores de poder negociar sobre aspectos tan importantes como los horarios laborales o salarios y además, contribuye a la lucha contra la siniestralidad laboral, ya que informa al trabajador sobre seguridad e higiene.

A pesar de las evidentes ventajas de este tipo de enseñanza, se unen unas críticas centradas fundamentalmente en dos aspectos. El primero tiene que ver con la idea de que se crean esclavos, personas que dependen del trabajo. La segunda crítica está relacionada con un aspecto más lingüístico, ya que defiende que se produce un aprendizaje parcial de la lengua, con un input específico sobre los temas relacionados con el trabajo. De esta manera el inmigrante no podría extrapolar los conocimientos adquiridos a su vida diaria, lo que dificultaría su integración en la sociedad.

Estamos de acuerdo con Villalba y Hernández (2007) al considerar que estas críticas tienen que ver más bien con los modelos sociales y educativos. Estos autores además, defienden la igualdad entre los diferentes tipos de estudiantes de español:

... “esta es una situación exacta a la de los altos ejecutivos de multinacionales que necesitan aprender la L2. Sin embargo, ¿cuál es la razón para que estos últimos puedan disponer de cursos adaptados a sus necesidades lingüísticas y profesionales y los *inmigrantes* no?” (Villalba y Hernández 2005:79)

Los cursos de fines específicos tienen como finalidad cubrir las necesidades de los alumnos que quieren especializarse en alguna materia. Así mismo, los cursos con fines laborales pretenden cubrir necesidades igualmente importantes para otro tipo de alumnado, como son cualificar lingüísticamente a los trabajadores y capacitarlos profesionalmente para llevar a cabo las tareas necesarias en el trabajo.

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 Objetivos

En nuestro estudio empírico realizamos una serie de observaciones de vídeos, con el objetivo de recoger y analizar evidencias del comportamiento de los candidatos y de los entrevistadores de cara a:

- Comprender las diferencias interculturales que puedan existir en una situación comunicativa de este ámbito laboral específico.
- Identificar los aspectos relativos a la realización de un examen que pueden influir en el desarrollo de esta tarea comunicativa.
- Llegar a conclusiones de utilidad para la preparación de los inmigrantes que aprenden español, orientado al ámbito laboral.

Nuestra hipótesis de partida es que a la hora de realizar un examen de interacción oral, intervienen muchos factores además de los lingüísticos. Para llevar a cabo la observación hemos diseñado una herramienta que sirva para recabar información relativa a estos factores. La observación persigue tres propósitos:

- Analizar aspectos del comportamiento del candidato para ver cómo influyen en la interacción con el entrevistador.
- Analizar el comportamiento del entrevistador durante la interacción, poniendo especial atención en el apoyo que ofrece al candidato, teniendo en cuenta sus necesidades según su dominio lingüístico.
- Analizar cómo se produce el intercambio de turnos entre entrevistador y candidato, con el fin de identificar posibles problemas, teniendo en cuenta el dominio lingüístico y la lengua materna del candidato.

El fin de nuestro estudio no consiste en sacar conclusiones generalizables ni en probar hipótesis, sino en identificar los diferentes aspectos que influyen en el examen y que deben ser tenidos en cuenta. Además, pretendemos llegar a conclusiones que resulten de utilidad para los profesionales de este ámbito.

4.2 Metodología de la investigación

El propósito de nuestro estudio es observar, describir y comprender la realidad, lo cual no resulta sencillo teniendo en cuenta su complejidad. Es por ello que entendemos que utilizar únicamente una metodología cuantitativa no sería suficiente, sino que para aportar descripciones que permitan la comprensión de las situaciones que tienen lugar en nuestro contexto, necesitamos recurrir a la metodología cualitativa.

A la hora de seleccionar la muestra para nuestro estudio hemos seguido a Olabuénaga (2003), que afirma que el investigador debe recoger la información que considere relevante según el concepto o teoría buscada. En nuestro caso, el muestreo ha estado determinado por las variables de los candidatos seleccionadas por nosotros mismos, en función de su pertinencia para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Para ello hemos llevado a cabo una observación²⁴, que corresponde al tipo *Selectiva-No Participante*, dentro de la tipología realizada por Olabuénaga (2003); este tipo de observación permite al entrevistador mantener distancia del fenómeno y de las personas observadas.

Hemos realizado un estudio de casos con el propósito fundamental de comprender la particularidad del caso (en nuestro estudio, el grupo de candidatos seleccionado), con la intención de conocer cómo funcionan las partes que los componen (los aspectos a observar seleccionados por nosotros y las reacciones que provocan), y las relaciones entre ellas para formar un todo (la interacción que tiene lugar en el examen).

Nuestro estudio de casos, tal y como señalan Montero y León (2002)²⁵ en su clasificación, consta de cinco fases:

1. La selección y definición del caso
2. La elaboración de una lista de preguntas.
3. La localización de las fuentes de datos.
4. El análisis e interpretación.
5. La elaboración del informe.

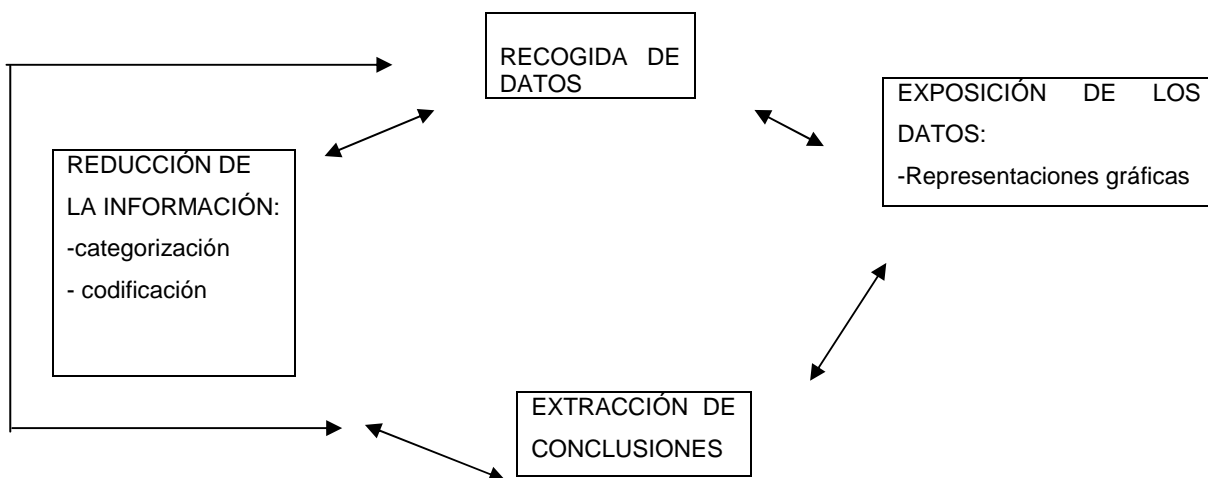
La primera fase corresponde en nuestro estudio a la selección de la muestra que observaremos, que en este caso se refiere a los candidatos seleccionados según las

²⁴ Proceso de contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma.

²⁵ Citado en el estudio de Bisquerra (2004: 315)

variables de las que partimos (lengua materna y nivel de dominio lingüístico). Podemos encontrar esta descripción en el apartado *4.3 Contexto de la investigación y muestra de población*. En la segunda fase, elaboramos una lista de preguntas con el propósito de obtener los datos necesarios para comprender la forma en la que se llevan a cabo las interacciones. Las preguntas se encuentran en el apartado *4.4 Recogida de datos*, y vienen clasificadas en tres apartados: actitud del candidato, actitud del entrevistador e intercambio de turnos. La siguiente fase, localización de las fuentes de datos, consiste en la revisión bibliográfica (apartado *2. Estado de la cuestión*) y en la posterior observación de los vídeos, con el fin de obtener la información necesaria para responder a las preguntas que previamente nos habíamos planteado. Tras conseguir los datos necesarios, procedemos a su análisis e interpretación. Los resultados se presentan y analizan en el apartado *4.5 Presentación de resultados*, y se interpretan en el siguiente, *4.6 Interpretación de resultados y discusión*. Por último, en el apartado *4.7 Implicaciones didácticas y conclusión*, proponemos una serie de pautas tanto para el entrevistador como para los profesores/preparadores de la certificación lingüística.

Según Olabuénaga (2003), paralelo a la interacción social que tiene lugar en la observación, discurre el proceso de recogida de datos que, a su vez, debe someterse a un protocolo sistemático y controlado para obtener el máximo rendimiento. Tras la recogida de datos, se produce el análisis de éstos, que tal y como afirma Bisquerra (2004), "...se puede entender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de datos y la extracción o verificación de conclusiones, tal y como se ilustra en la siguiente figura."



Proceso de análisis de datos (1984 Miles y Huberman, citado en Bisquerra 2004: 358).

Una vez hemos obtenido los datos, hemos optado por representar las frecuencias mediante gráficas y porcentajes (en el capítulo 4.5 *Presentación de resultados*); más tarde hemos incluido las interpretaciones, buscando una explicación a las actitudes y estrategias observadas, por medio de la categorización (apartado 4.6 *Interpretación de resultados y discusión*).

4.3 Contexto de la investigación y muestra de población

La muestra utilizada en nuestro trabajo consiste en una selección de vídeos grabados durante la fase de validación del proyecto de certificación lingüística “*Diploma Letra*”. Este proyecto lo realizó el Grupo de Investigación en Lingüística aplicada a la enseñanza de español de la Universidad Antonio de Nebrija, entre junio de 2008 y noviembre de 2010.

Las grabaciones del *Examen de certificación de español inicial para trabajadores inmigrantes*, muestran la parte del examen que evalúa la interacción oral, que consiste en la realización de las siguientes tareas:

- En la primera parte, los candidatos deben participar en una entrevista en la que proporcionarán información personal y hablarán sobre sus experiencias e intereses laborales.
- Durante la segunda tarea, se espera del candidato que, con el apoyo visual de una lámina elegida por él mismo, sea capaz de mantener un diálogo sostenido acerca del ámbito profesional de interés y de responder a cuestiones sobre sus acciones, herramientas, riesgos y buenas prácticas.
- En la última parte, el candidato tendrá que reconocer y mantener una conversación sobre una serie de fotografías, en las que aparecen instituciones de apoyo al trabajador inmigrante y documentos que tienen que ver con el ámbito administrativo laboral.

Ha sido seleccionada una muestra de 13 grabaciones de un total de 87, perteneciendo todas ellas a la segunda fase del proyecto, la fase de validación. Para la selección de esta muestra, hemos tenido en cuenta las siguientes variables relacionadas con el candidato:

- El nivel de dominio lingüístico, determinado por la calificación obtenida en la prueba de interacción oral, para ver cómo influye esta variable en el desarrollo de la prueba de evaluación. Hemos seleccionado 4 candidatos con nota

sobresaliente (entre 9 y 10), otros 4 con calificación media (entre 6 y 7.2) y 5²⁶ en este caso, con nota insuficiente (entre 2.1 y 3).

- La lengua materna del aprendiz, dado que partimos de la hipótesis de que tanto la lengua como la cultura de origen puede influir en el comportamiento de los participantes en la prueba de interacción oral. Por ello, hemos seleccionado 3 candidatos de lenguas románicas, 3 de lenguas eslavas, 3 de lenguas árabes, 3 de lenguas africanas y 1 de lengua china.

En cuanto a los entrevistadores²⁷, no podemos decir que éstos hayan sido un criterio de selección (ya que el criterio principal ha sido el candidato), pero sí hemos intentado que hubiera variedad de entrevistadores, algo necesario para poder establecer comparaciones; en nuestras entrevistas seleccionadas contamos con un total de 8²⁸ entrevistadores.

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta ha sido la edad de los entrevistadores, intentando en la medida de lo posible, que hubiera variedad (las edades oscilan entre los 30 y los 48 años).

La variable sexo del entrevistador fue descartada, ya que no contábamos con muestras representativas de evaluadores masculinos. Sería interesante en futuros estudios incluir esta variable, ya que los resultados probablemente resultarían de gran interés.

En nuestro trabajo, hemos intentado tener en cuenta la mayor cantidad posible de variables ya que consideramos que de esta manera los resultados serán más esclarecedores. Esperamos que este grupo tan heterogéneo de candidatos y de entrevistadores, nos permita aclarar aspectos relacionados con la actuación de éstos últimos, como son:

²⁶Hemos decidido elegir un candidato más en este caso, ya que consideramos interesante observar una interacción con un candidato de origen chino, por la distancia cultural. No fue posible seleccionar más candidatos con esta lengua, ya que la mayoría no dio su permiso para ser grabado.

²⁷Es conveniente añadir, que durante la fase de validación del examen, todos los entrevistadores/evaluadores estaban realizando un curso de formación específica, con el fin de igualar las directrices a seguir, para evitar la inconsistencia y para que el examen fuera válido.

²⁸Los entrevistadores se han considerado como uno diferente en cada interacción. Somos conscientes de que con diferentes entrevistadores podríamos obtener mayor variedad de estrategias de interacción, que era de lo que se trataba. Sin embargo, comparar a los entrevistadores entre sí excedía los límites del presente trabajo. El punto principal de interés de nuestro análisis está en el aprendiz (criterios de calificación objetiva, lengua/cultura materna), no en el entrevistador, ya que para ello habríamos tenido que establecer unos criterios que fueran válidos. No resulta sencillo aplicar criterios objetivos a una clasificación de evaluadores, pero sería una línea de investigación interesante de continuar.

- si se comportan de manera parecida con todos los candidatos.
- si acomodan su lenguaje, y en caso de que lo hagan, de qué manera y en qué ocasiones.

- En cuanto al intercambio de turnos, pretendemos comprobar:

- si influye el dominio lingüístico de los candidatos a la hora de interrumpir o solapar al entrevistador.
- el tipo de turnos que ofrecen los entrevistadores y si son necesarios para los candidatos.

A través de las respuestas a cuestiones como éstas, esperamos comprender mejor la interacción, los problemas que se producen o las posibles actitudes que, aunque sin intención, puedan interferir negativamente en el desarrollo de una prueba de evaluación.

4.4 Recogida de datos

En nuestro estudio hemos utilizado como herramienta de toma de datos una tabla de observación diseñada por nosotros. Para ello, nos hemos basado en los estudios a los que nos hemos referido anteriormente en el estado de la cuestión y en el marco teórico. Hemos tomado principalmente como referencia los estudios de Cestero (2000a, 2000b), y el trabajo realizado por Karavas y Delieza (2009).

La tabla se compone de tres partes, cada una de las cuales se refiere a la observación de una serie de aspectos relacionados con la actitud del candidato, la actitud del entrevistador y el intercambio de turnos, respectivamente. En cuanto a la estructura, las tablas se componen de una serie de preguntas, algunas de las cuales requieren respuesta cerrada Sí/No. No obstante, suelen incluir después una segunda pregunta de opción múltiple. Se incluye además, otro tipo de preguntas que ofrece una serie de posibles respuestas, entre las que hay que seleccionar los fenómenos que se producen. En todas las preguntas, se deja además un espacio para anotar las observaciones que se consideren importantes en cada caso, y que posteriormente serán muy útiles para las descripciones cualitativas.

4.4.1 Actitud del candidato

La primera parte de la tabla, tal y como hemos mencionado anteriormente, contiene una serie de cuestiones sobre la actitud del candidato.

Actitud del candidato

1. ¿Pide ayuda el candidato cuando no comprende algo?

- Sí
- No
 - Contesta algo no relacionado con la pregunta
 - Se queda bloqueado y callado
 - Tartamudea
 - Otros.....
- Lo comprende todo

OBSERVACIONES:

2. ¿Tiene el candidato contacto visual con el entrevistador?

- Sí
 - Mantiene el contacto visual durante toda/casi toda la entrevista
 - Mantiene el contacto cuando él mismo (el candidato) es el que habla
 - Mantiene el contacto cuando habla el entrevistador
 - Otros.....
 -
- No
- No perceptible

OBSERVACIONES:

3. Cuando repite parte de la pregunta (*Eco-Question*) puede ser para:

- Comprobar que ha comprendido la pregunta
- Conseguir que el entrevistador repita la pregunta porque tal vez no la ha escuchado o no la ha comprendido
- No se produce este fenómeno

OBSERVACIONES:

4. El lenguaje no verbal que utiliza el candidato es para:

- Contradecir
- Sustituir
- Complementar
- Acentuar
- Regular
- Repetir

OBSERVACIONES:

Conviene hacer una aclaración sobre las preguntas 3 y 4. En la tercera, preguntamos por el uso y el fin con el que los candidatos utilizan las *Eco-Questions*. Esta estrategia tiene como fin, que el entrevistador repita la pregunta; para ello el candidato repite parte de la pregunta que le acaba de hacer el entrevistador.

En la cuarta pregunta, hemos incluido una clasificación del lenguaje no verbal que pertenece a la realizada por Knapp (1982: 27-32) basada en una clasificación anterior de Ekman (1965). Los términos han sido previamente aclarados en el marco teórico, pero hemos de mencionar que a la hora de observar el lenguaje no verbal para regular la comunicación, no hemos tenido en cuenta el contacto visual²⁹. Nos hemos basado en los movimientos de cabeza y en los que se realizan con las manos.

4.4.2 Actitud del entrevistador

En esta segunda tabla, se presentan una serie de cuestiones relacionadas con la forma de interactuar del entrevistador.

Actitud del entrevistador

1. El entrevistador, a lo largo de la entrevista:

- **Reduce la dificultad de las estructuras y el léxico (simplificación reductora)**
 - Cuando el candidato lo necesita
 - Cuando el entrevistador cree que el candidato lo necesita
- **Utiliza sinónimos o aclaraciones para hacer la tarea más fácil (simplificación elaborativa)**
 - Cuando el candidato lo necesita
 - Cuando el entrevistador cree que el candidato lo necesita
- **Modifica la velocidad de su discurso**
 - La disminuye desde el principio y la mantiene
 - La disminuye cuando el candidato lo necesita
 - La disminuye desde el principio pero después la aumenta
- **Otros.....**

OBSERVACIONES:

²⁹ En nuestro estudio, no ha podido ser analizado a fondo el contacto visual, ya que algunas de las grabaciones se realizaron desde atrás. Sería conveniente cubrir este vacío de investigación e incluirlo en futuras investigaciones.

2. El entrevistador interrumpe al candidato para:

- Corregirle o añadir palabras
 - Ayuda
 - Bloquea
- Volver a dirigirlo al tema
 - Ayuda
 - Bloquea
- Añadir comentarios
 - Ayuda
 - Bloquea
- Hacer más preguntas
 - Ayuda
 - Bloquea
- Aclarar cuando surja un problema
 - Ayuda
 - Bloquea
- Otros.....

3. ¿Qué tipo de apoyo gestual ofrece el entrevistador durante la interacción?

- Mantiene el contacto visual
- Gesticula con las manos
- Gestos faciales
- Asiente con la cabeza

OBSERVACIONES:

4. ¿Qué hace el entrevistador cuando el candidato no entiende lo que le dice?

- Aclara con sinónimos y circunloquios
- Aclara la pregunta mediante gestos
- Repite la pregunta más despacio
- Ofrece posibles respuestas
- El candidato entiende todas las preguntas

OBSERVACIONES:

5. ¿Qué hace el entrevistador cuando no entiende lo que le responde el candidato?

- Asiente, sonrío (hace como si lo hubiera entendido) y continúa con la siguiente pregunta
- Pregunta directamente para que el candidato repita
- Dice lo que ha comprendido para comprobar que es correcto
- Lo entiende todo

OBSERVACIONES:

Resulta conveniente realizar una aclaración sobre los términos que aparecen en la primera pregunta, relacionados con la simplificación que hacen de su lengua los entrevistadores a la hora de interactuar con el candidato. La bibliografía consultada de varios autores, entre otros Parker y Chaudron (1987), nos aclara en qué consisten la simplificación reductora (linguistic simplification) y la simplificación elaborativa (elaborative modification). El primer término, se refiere al proceso por el cual se eliminan los aspectos lingüísticos que resultan desconocidos para el estudiante, con el propósito de facilitar su comprensión; se disminuye la dificultad del léxico o de las estructuras gramaticales. El segundo tipo de simplificación, consiste en la modificación del texto añadiendo información, a través del uso de la repetición, del parafraseo y de las aposiciones.

4.4.3 Intercambio de turnos

La tercera y última tabla, contiene preguntas sobre aspectos clave en el intercambio de turnos.

Intercambio de turnos

1. ¿Cómo indica el entrevistador el intercambio de turnos?

- Elevando la altura de la voz al final de la pregunta
- Asintiendo con la cabeza y manteniendo el contacto visual
- Gesticulando con las manos
- Utilizando fórmulas tipo “cuénteme”, “me gustaría que me dijese...”

OBSERVACIONES:

2. ¿Qué efecto producen los silencios?

- El candidato se bloquea y no sabe continuar
- El entrevistador se siente incómodo y sin dejar tiempo, comienza a hablar
- El entrevistador deja tiempo para responder y si no lo hace, añade otra pregunta
- Otros.....
- No se producen silencios

OBSERVACIONES:

3. ¿Toma el candidato la iniciativa alguna vez para iniciar la conversación?

- Sí, una vez
- Sí, más de una vez
- No

OBSERVACIONES:

4. ¿Qué tipo de turno de apoyo se produce?

- Verbalizaciones del tipo hm, sí, ya, claro, es cierto...
 - Entrevistador
 - Candidato
- Conclusión de cláusula
 - Entrevistador
 - Candidato
- Peticiones de clarificación
 - Entrevistador
 - Candidato
- Breves resúmenes de lo dicho previamente
 - Entrevistador
 - Candidato
- Afirmaciones o negaciones con la cabeza
 - Entrevistador
 - Candidato
- Sonrisas
 - Entrevistador
 - Candidato

5. ¿Se producen superposiciones de habla?

- Sí
 - ¿Por parte de quién?
 - Candidato
 - Entrevistador
- No

6. ¿Se producen interrupciones?

- Sí
 - ¿Por parte de quién?
 - Candidato
 - Entrevistador
- No

Conviene hacer unas aclaraciones sobre las preguntas 2, 3, 4 y 5. En la segunda pregunta, nos interesamos por un elemento importante de la comunicación, el silencio. Cestero (2000a) considera que se produce un silencio, cuando hay ausencia de habla durante un período de tiempo comprendido entre 1,2 y 2 segundos; cuando este período dura más de dos segundos, lo denomina lapso. Nosotros sin embargo, no hemos hecho distinción entre silencio y lapso, sino que hemos considerado silencio toda ausencia de habla que dure más de 1,2 segundos.

En la tercera cuestión, nuestro propósito es observar si el candidato toma la iniciativa durante la interacción. Consideramos que se produce este fenómeno, cuando el candidato comienza a hablar sin que el entrevistador le pregunte, o cuando el candidato añade información innecesaria para responder a la pregunta.

Nos proponemos, en la cuarta pregunta observar los turnos de apoyo. Existen, tal y como describe Cestero (2000a), varios tipos de turnos con diferentes funciones, que son utilizados por los hablantes según su propósito. Cestero destaca un doble sistema de turnos básico:

1. Los turnos de habla, que son aquellos con los que el hablante tiene la intención de comunicar una información.
2. Los turnos de apoyo, que son aquellos con los que el interlocutor expresa el seguimiento de la conversación y una participación activa. Al utilizar el turno de apoyo, el interlocutor no pretende tomar el turno de habla, sino que puede incluso expresar renuncia del mismo.

Debemos hacer una aclaración sobre las preguntas 5 y 6 en las que se pregunta por los términos interrupción y solapamiento. Entendemos por interrupción, el fenómeno que se produce por un corte en la continuidad del discurso de uno de los interlocutores, aunque no se produzca superposición de habla; por ejemplo, cuando uno de los interlocutores no ha terminado de expresar la idea y el otro interlocutor comienza a hablar, se produce una interrupción. Por solapamiento entendemos toda superposición de habla, incluyendo los turnos de apoyo, excepto las verbalizaciones del tipo “hmm”, “sí”, “ya”, “vale”... ya que creemos que éstas no cortan la conversación.

4.5 Presentación de resultados

Los datos obtenidos se presentarán según el orden mantenido en la herramienta de observación: actitud del candidato, actitud del entrevistador e intercambio de turnos. Los resultados de las preguntas que son de respuesta cerrada aparecerán presentados en gráficos, donde se indicarán los porcentajes de frecuencia. Las preguntas de respuesta múltiple o libre, como es el campo de observaciones, corresponden a comentarios cualitativos que se presentarán a continuación de cada gráfica en cuadros, con el fin de que sean fácilmente reconocibles.

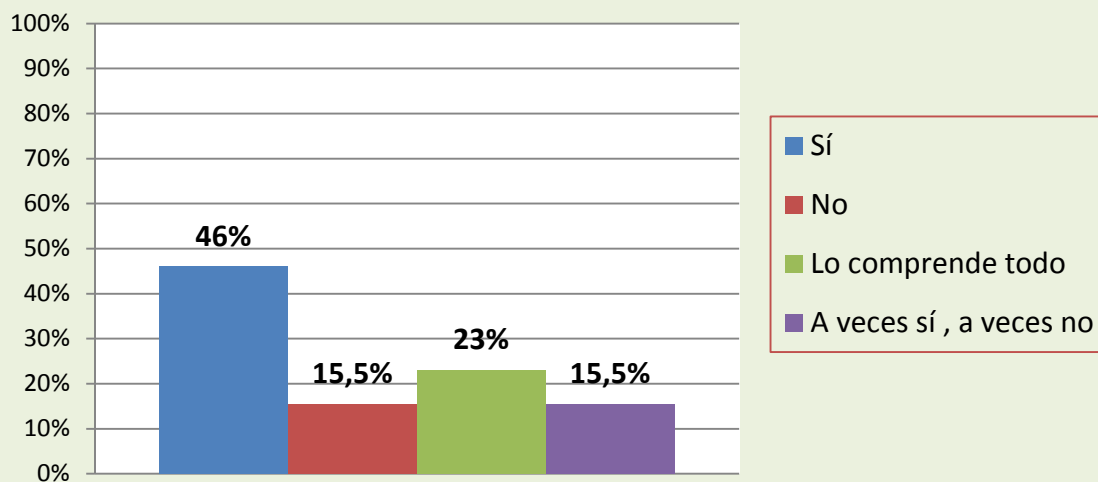
En cuanto a la forma de referirnos a los participantes de la interacción, ha sido asignado un código de referencia a cada uno de los candidatos, compuesto por la letra C, seguida de un número otorgado aleatoriamente. De esta manera, nos referimos a los candidatos como C1, C2, C3 y así sucesivamente. Para codificar a los entrevistadores, les hemos asignado la letra E, seguida del número que corresponde según su candidato; para referirnos a los entrevistadores utilizamos E1, E2, E3... Así, por ejemplo, E1 es el entrevistador del C1.

A continuación, presentamos las gráficas y los comentarios cualitativos de los resultados de la observación.

4.5.1 Actitud del candidato

Los resultados se interpretan teniendo en cuenta los siguientes factores: comportamiento, frecuencia con la que se producen, causas, consecuencias que provocan en el interlocutor y repercusión en la calificación obtenida.

1) El candidato pide ayuda



Tal y como nos muestran las estadísticas, casi la mitad de los candidatos no tiene problemas a la hora de pedir ayuda si no comprende algo. Este grupo emplea estrategias lingüísticas para realizar la petición de ayuda, bien sea con interrogativas directas para solicitar la aclaración del interlocutor “¿Qué significa...?”, “¿Qué?”, “¿Cómo?”, bien sea manifestando que no ha comprendido, con formulas como “no entiendo”. La reacción provocada por el uso de estas estrategias es buena en todos los casos, ya que siempre se logra con ello la cooperación del interlocutor y, en consecuencia, la interacción se mantiene. Se demuestra que esta estrategia resulta eficaz y no incomoda a ninguno de los participantes. No afecta tampoco de manera negativa a la puntuación obtenida.

El segundo grupo de candidatos, que nunca o solamente a veces pide ayuda directamente cuando no entiende (15,5% nunca pide ayuda y 15,5% a veces la pide, a veces no), utiliza otras estrategias muy diferentes a las del primer grupo. Se identifican las siguientes:

- Mantener silencio con la intención de que el evaluador coopere (mediante reformulación o ejemplos). Esta estrategia resulta positiva para el candidato ya que de inmediato recibe más ejemplos incluso de los que necesita, y éstos, le facilitan mucho la tarea. Este tipo de silencios además, no influye negativamente en la calificación otorgada por el evaluador.

- Mantener silencio y acompañarlo con lenguaje no verbal, por medio de gestos que expresan confusión, o movimientos de cabeza en señal de negación. Se espera así que el evaluador coopere. Esta estrategia resulta eficaz en el caso

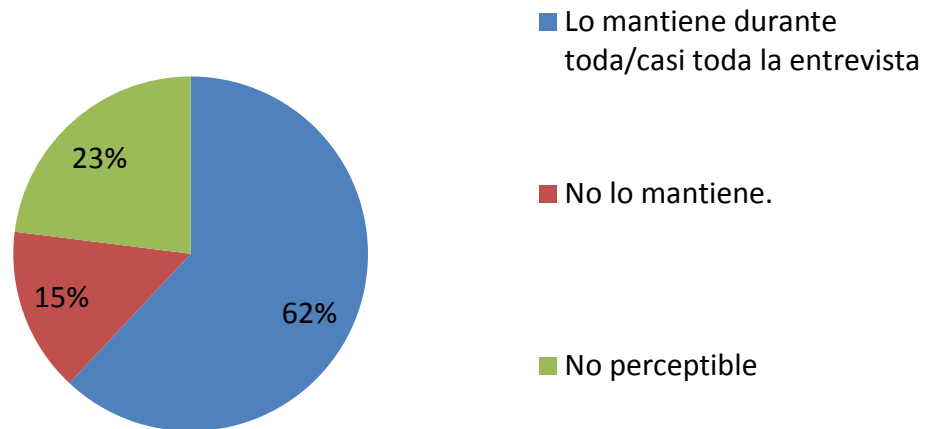
observado, puesto que el candidato logra la cooperación esperada de inmediato. La calificación obtenida es muy alta, por lo que la estrategia no afecta negativamente a la calificación.

-Mantener silencio para lograr cooperación y responder afirmativamente al evaluador cuando éste repite o reformula, aunque no haya entendido la pregunta. Esta estrategia provoca grandes problemas en la interacción. El candidato no consigue mantener la conversación, ya que el entrevistador descubre inmediatamente que no ha comprendido la pregunta. Sin embargo, logra que el entrevistador repita más despacio. Se demuestra que esta estrategia resulta ineficaz para la interacción. Los candidatos que la han puesto en práctica no han obtenido una calificación suficiente para superar la prueba.

-Responder algo no relacionado con la pregunta. Esta estrategia tiene efectos negativos en la interacción, ya que desconcierta al entrevistador que no obtiene la respuesta esperada. La reacción de éste es volver a retomar la pregunta con explicaciones para que el candidato la comprenda, o plantear nuevas cuestiones a partir de la respuesta inadecuada del candidato. La ineficacia de esta forma de actuar se ve reflejada en las calificaciones.

-Responder que no se sabe en lugar de indicar que no se ha entendido. Esta estrategia resulta confusa, ya que el entrevistador no sabe si el candidato no comprende, y eso le crea confusión, o si no lo sabe debido a la falta de conocimiento sociocultural o del mundo. No favorece a la interacción. En todos los casos la reacción del entrevistador es tranquilizar al candidato y continuar con la siguiente pregunta.

2) Contacto visual del candidato con el entrevistador



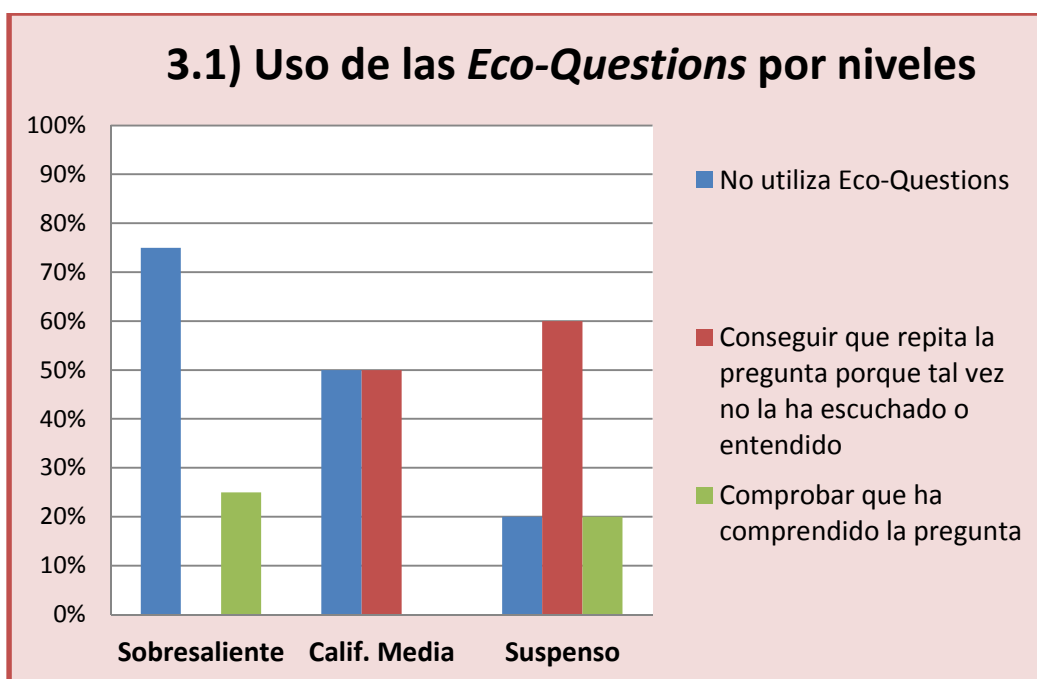
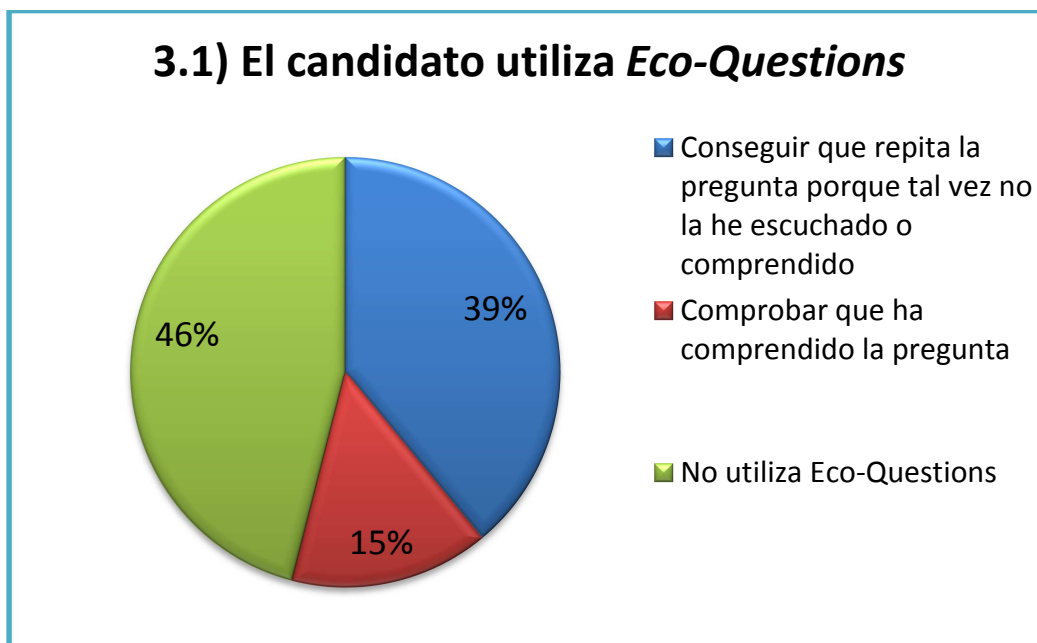
No podemos determinar en un 23% de los vídeos, si el candidato mantiene el contacto visual con el entrevistador o no, ya que las grabaciones se realizan desde atrás, por deseo de los candidatos.

La mayoría del resto de los candidatos (62%) no tiene problemas a la hora de mantener el contacto visual. Utilizan las siguientes estrategias:

- Mantener el contacto visual sin problema y de forma más o menos continua aunque no intimidante. El candidato mantiene el contacto visual durante la conversación, desviando la mirada de vez en cuando. Esta estrategia resulta eficaz. El entrevistador considera adecuado este tipo de contacto que tendría lugar en una situación similar entre nativos.
- Mantener el contacto visual de manera continua, intensa y sin dar turno de apoyo al entrevistador. Queda demostrado que los efectos que provoca este tipo de mirada son negativos para la interacción; el entrevistador se siente intimidado y confuso. Asimismo, en los silencios parece presionado, como si tuviera la obligación de emitir más preguntas. Además, no recibir turno de apoyo por parte del candidato, dificulta aún más la interacción. Este contacto no es adecuado en este tipo de contexto y no tendría lugar entre hablantes nativos.

El segundo grupo de candidatos, corresponde a aquellos que no mantienen el contacto visual de manera continua mientras hablan. La estrategia que ponen en práctica consiste en buscar la mirada del entrevistador al final de cada frase o idea, con el fin de comprobar que éste ha entendido lo que ha dicho. Este tipo de estrategia no causa problemas en la interacción que se desarrolla con normalidad; tampoco influye negativamente en las calificaciones. Sin embargo, esta estrategia podría resultar contraproducente en una entrevista real de trabajo, por lo que retomaremos este aspecto de nuevo mas adelante, en la discusión.

3) Hemos considerado apropiado realizar una gráfica indicando la frecuencia de uso según el propósito de las *Eco-Questions*. A continuación, presentamos otra gráfica que representa el uso, según el nivel de dominio lingüístico del candidato.



Las primera gráfica muestra que el 54% (39%+15%) de los candidatos utiliza *Eco-Questions* durante la interacción y el 46% no las usa.

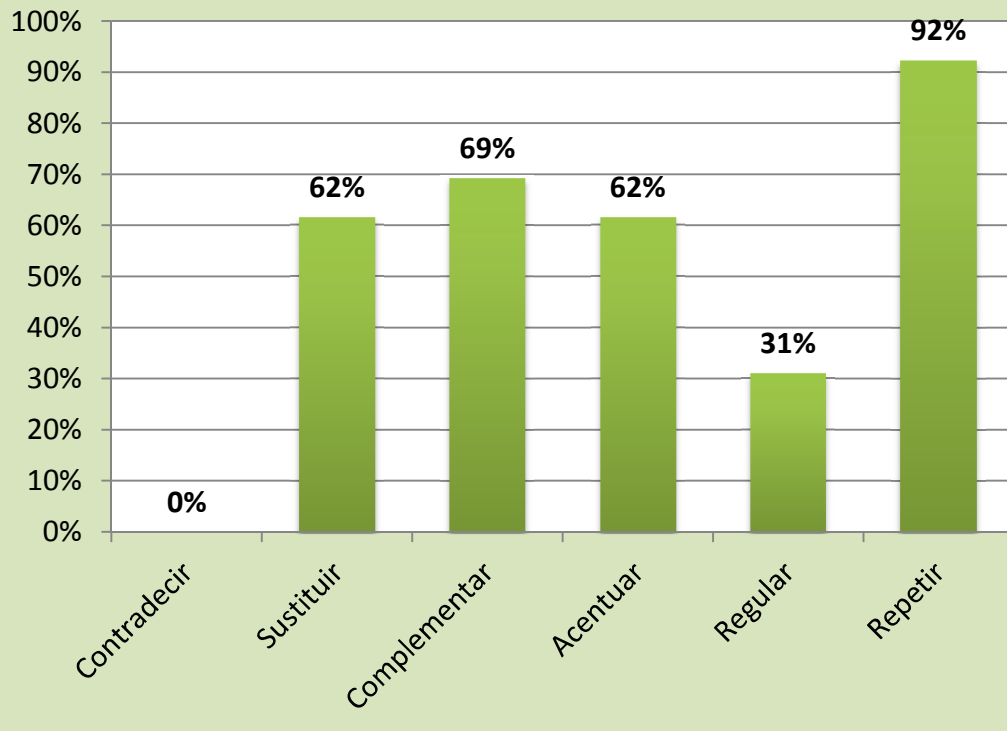
-El grupo de candidatos que no pone en práctica esta estrategia, está formado por el 75% de los candidatos con sobresaliente, el 50% de los que cuentan con calificación media y el 20% de los suspensos. Esto indica que cuanto menor sea el nivel de dominio lingüístico de los candidatos, mayor será la frecuencia de uso.

-El 54% de los candidatos utiliza esta estrategia con dos fines:

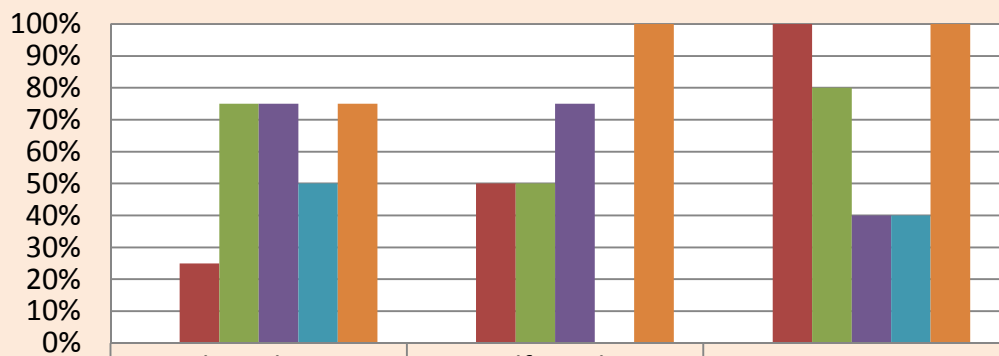
- Conseguir que el entrevistador repita la pregunta porque tal vez no la ha escuchado o comprendido (39%). Se demuestra que esta estrategia resulta eficaz, ya que el entrevistador vuelve a formular de inmediato la pregunta, ofreciendo a su interlocutor una segunda oportunidad. Los candidatos que tienen la nota más baja son los que más ponen en práctica la estrategia con este objetivo (60%), seguidos por los de nota media (50%). No encontramos sin embargo ningún caso de candidato con nota sobresaliente que utilice las *Eco-Questions* para conseguir la repetición. Por lo tanto se demuestra que cuanto menor sea el nivel lingüístico del candidato, más uso hace de la estrategia con la finalidad de repetición.
- Comprobar si ha comprendido la pregunta (15%). Esta estrategia resulta positiva para la interacción. El candidato comprueba lo que ha comprendido antes de contestar. El entrevistador coopera, bien corroborando de inmediato (la mayoría de las veces con un simple "sí") o bien repitiendo en caso de necesidad. En cuanto al nivel de los candidatos, un mínimo porcentaje con nota sobresaliente (20%) necesita confirmación por parte del entrevistador, mientras que lo necesita un 50% de los que tienen nota media y un 20% de los que han suspendido. En este caso, el porcentaje de candidatos con calificación insuficiente es tan bajo porque la gran mayoría de los usos de *Eco-Questions* tiene como finalidad la repetición de la pregunta, (ya que en estos casos el candidato no puede comprobar porque no ha comprendido la pregunta).

4) A continuación, en el siguiente apartado, presentamos una serie de tres gráficas relacionadas con el uso del lenguaje no verbal por parte del candidato. Hemos considerado oportuno tener en cuenta su uso según la lengua materna y según el dominio lingüístico.

4.1) Utilización del lenguaje no verbal por parte del candidato

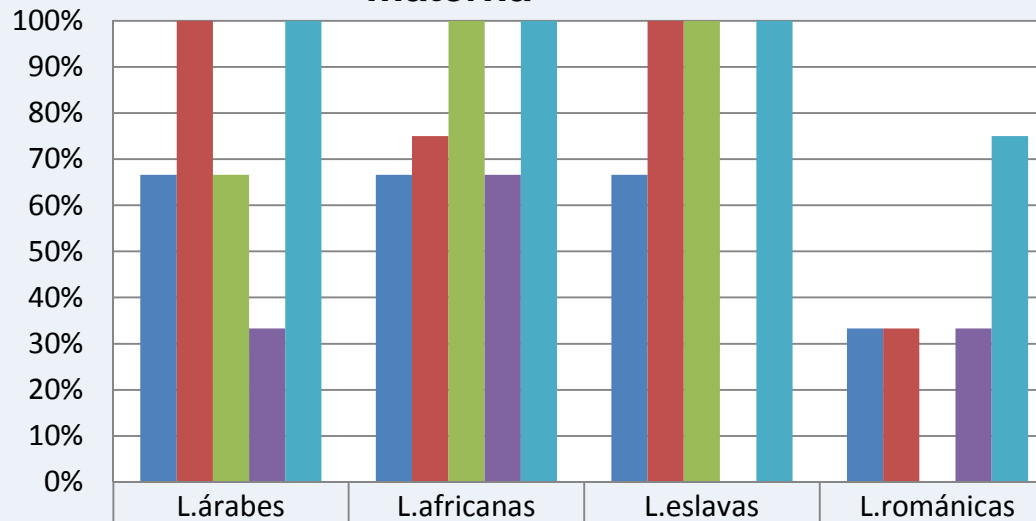


4.2) Lenguaje no verbal según el nivel de dominio lingüístico



	Sobresaliente	Calf. media	Suspenso
■ Contradecir	0%	0%	0%
■ Sustituir	25%	50%	100%
■ Complementar	75%	50%	80%
■ Acentuar	75%	75%	40,00%
■ Regular	50,00%	0%	40%
■ Repetir	75%	100%	100%

4.3) Lenguaje no verbal según la lengua materna



	L.árabes	L.africanas	L.eslavas	L.románicas
■ Sustituir	66,60%	66,60%	66,60%	33,30%
■ Complementar	100%	75%	100%	33%
■ Acentuar	66,60%	100%	100%	0%
■ Regular	33,30%	66,60%	0%	33,30%
■ Repetir	100%	100%	100%	75%

El lenguaje no verbal se utiliza durante la interacción como estrategia con diferentes propósitos:

- Repetir lo expresado por medio del lenguaje verbal: el 92% de los candidatos utiliza el lenguaje no verbal con este fin. Aunque no observamos grandes contrastes entre los candidatos, si tenemos en cuenta su nivel de dominio y su cultura, es el grupo de candidatos con sobresaliente el que menos utiliza el lenguaje no verbal para repetir.
- Contradecir al lenguaje verbal. No hemos encontrado ningún caso en nuestras interacciones.
- Sustituir al lenguaje verbal: el 62% de los candidatos utiliza el lenguaje no verbal con este fin, sobre todo en la segunda tarea del examen, donde el candidato tiene que hablar sobre herramientas de trabajo y sus usos, y no conoce el léxico. Esta estrategia resulta eficaz ya que el candidato enseguida recibe del entrevistador la palabra que no conoce. La frecuencia de uso de esta estrategia viene determinada por las necesidades del candidato, relacionadas con la puntuación obtenida en la parte de interacción oral. Según las estadísticas, tan solo el 25% de los candidatos

con nota sobresaliente pone en práctica este uso, mientras que el 50% con nota media lo hace y el 100% de los candidatos con nota insuficiente. Queda demostrado que cuanto mayor sea la nota del candidato, menos pondrá en práctica esta estrategia. Hay que considerar como excepción al C7, que con nota sobresaliente destaca por su lenguaje no verbal durante la interacción.

- Complementar al lenguaje verbal: el 69% de los candidatos utiliza el lenguaje no verbal con este fin. Este tipo de estrategia no afecta demasiado a la interacción de forma positiva ni negativa, ya que únicamente añade pequeños matices. No provoca ninguna reacción por parte del entrevistador.

- Acentuar al lenguaje verbal: el 62% de los candidatos utiliza el lenguaje no verbal para dar énfasis a sus mensajes. Esta estrategia resulta eficaz en la interacción, ya que el candidato consigue añadir la intensidad deseada a aquello que va a transmitir. A su vez, recibe más turno de apoyo por parte del entrevistador, que muestra así que está siguiendo la conversación; cuanto más énfasis pone el candidato, más turno de apoyo ofrece el entrevistador. Son los candidatos con nota media o sobresaliente los que más ponen en práctica esta estrategia, aunque no observamos entre ellos grandes diferencias. En cuanto a la lengua materna, destaca el grupo de lenguas románicas, ya que no encontramos ningún caso que utilice el lenguaje no verbal para acentuar al verbal.

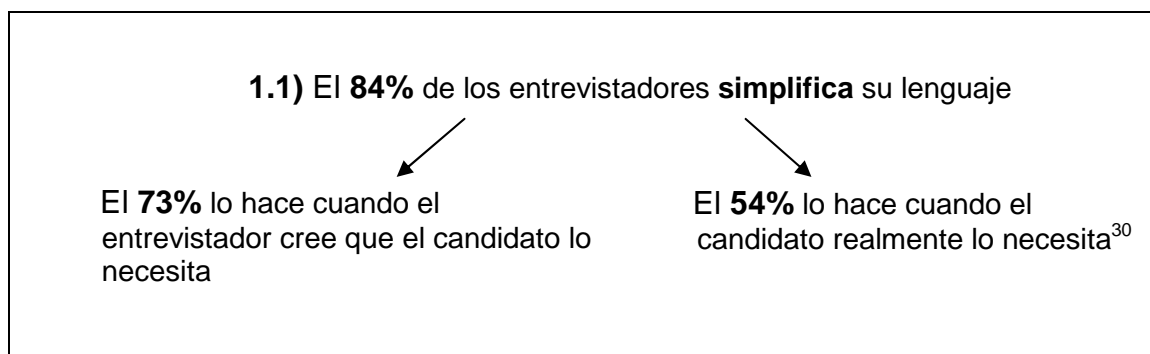
- Regular la interacción: el 31% de los candidatos regula la conversación por medio de movimientos de manos y cabeza, de arriba abajo o de lado a lado. El candidato lleva a cabo estos movimientos como estrategia para:

- Mantener el turno de palabra. Esta estrategia resulta eficaz porque en la mayoría de las ocasiones, el candidato consigue que el entrevistador no interrumpa, sino que aporte turno de apoyo. En los casos en los que interrumpe, aporta algún comentario, pero rápidamente el candidato vuelve a tomar la palabra.
- Demostrar mientras habla el entrevistador, por medio de afirmaciones con la cabeza, que ha comprendido y quiere tomar el turno de palabra. Esta estrategia resulta eficaz en algunas ocasiones, ya que el entrevistador termina su discurso o aumenta la velocidad para concluirlo antes. En otros casos sin embargo, no es tan eficaz, pues el entrevistador continúa con su discurso de forma normal.

4.5.2 Actitud del entrevistador

Los resultados se interpretan teniendo en cuenta los siguientes factores: las actitudes de los entrevistadores, las situaciones en las que tienen lugar, las reacciones que provocan y la eficacia de estos comportamientos.

1. Durante la entrevista:



Tal y como podemos observar en la gráfica, la gran mayoría de entrevistadores (84%) utiliza la simplificación de su lenguaje³¹ como estrategia para acomodarse al candidato. Hemos observado dos situaciones en las que el entrevistador lo hace:

-Cuando cree que el candidato lo necesita (73%). En esta ocasión el entrevistador se anticipa a la reacción del candidato, simplificando su lengua para evitarle posibles problemas de comprensión. Esta estrategia produce efectos negativos; no da la oportunidad al candidato de mostrar el verdadero dominio que tiene de la lengua. Hemos observado además en muchas ocasiones, que esta simplificación resulta innecesaria; el candidato interrumpe al entrevistador cuando ha comprendido porque no necesita tanta elaboración. Esta acomodación por parte del entrevistador se produce independientemente de la calificación del candidato.

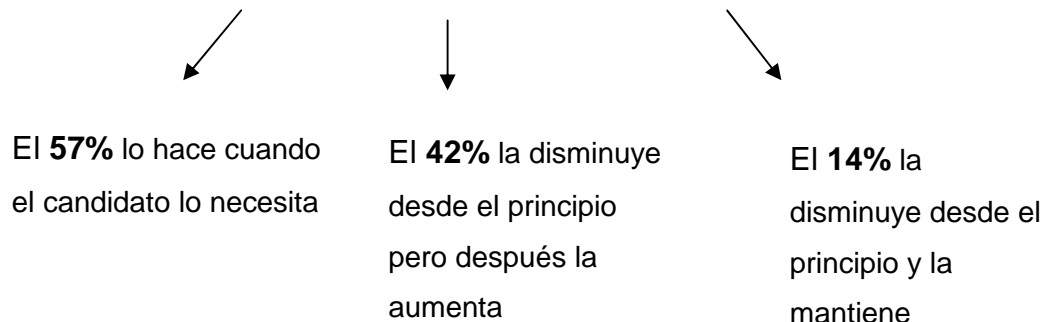
-Cuando el candidato realmente lo necesita (54%). La estrategia en este caso resulta eficaz y necesaria para continuar la interacción. Observamos algunos

³⁰ Observamos varios casos en los que el entrevistador, durante la interacción, simplifica el lenguaje cuando el candidato realmente lo necesita, así también lo hace cuando cree que lo puede necesitar. Es por ello, que el resultado de la suma de los porcentajes de cuando se producen estas simplificaciones no es el 100%, sino que lo sobrepasa.

³¹ Al referirnos a la simplificación del lenguaje incluimos tanto la reductora como la elaborativa. En nuestra tabla en un principio, estos dos términos se presentaron en preguntas independientes, pero en la práctica nos dimos cuenta de lo difícil que resulta poner límites entre una y otra; por ello las hemos analizado juntas, sin hacer distinciones.

casos en los que esta estrategia no es suficiente para resolver el conflicto que surge en la interacción; el candidato se muestra incómodo y el entrevistador continúa con la siguiente pregunta.

1.2) El 53% de los entrevistadores modifica la velocidad de su discurso:



Otra de las estrategias que utiliza el entrevistador para facilitar la tarea al candidato, es modificar la velocidad de su discurso (53%). Hemos observado varias formas de hacerlo:

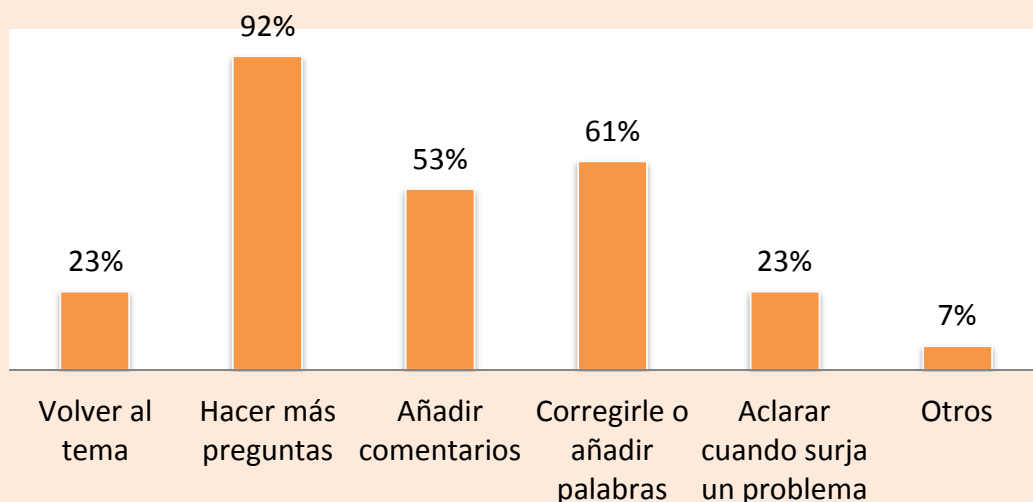
- El 57% reduce la velocidad cuando el candidato lo necesita. Esta estrategia resuelve el problema de comprensión en casi todas las interacciones analizadas. En otras, resulta insuficiente y hay que recurrir a la estrategia de la simplificación.
- El 42% la disminuye desde el principio pero después la aumenta. El entrevistador comienza la entrevista con la velocidad de su discurso reducida, pero cuando se da cuenta de que el candidato no necesita tal disminución, la aumenta a velocidad normal. Esta estrategia no es eficaz, ya que como hemos mencionado anteriormente en otras estrategias, la acomodación sin necesidad puede resultar dañina para la interacción.
- El 14% la disminuye desde el principio y la mantiene. La estrategia resulta eficaz; en estos casos es fundamental la reducción de velocidad para que se produzca algún tipo de interacción.

1.3) 53% Otros: Otras estrategias de los entrevistadores han sido observadas:

- Ofrecer varias opciones de respuesta
- Vocalizar exageradamente en momentos concretos

- La primera de ellas, consiste en hacer preguntas ofreciendo varias opciones, tipo: “¿Es un trabajo seguro o inseguro?” “¿Le parece una jornada larga o corta?”. La estrategia resulta eficaz ya que cumple el propósito del entrevistador, simplificar la tarea. Sin embargo, tal y como hemos comentado anteriormente en otras estrategias, el entrevistador la utiliza sin saber si es necesaria o no, lo que puede no ser beneficioso para el candidato.
- La segunda consiste en vocalizar exageradamente cuando surge un problema de comprensión. Esta estrategia resulta eficaz en ocasiones pero otras veces el candidato requiere más ayuda, debido a su bajo nivel de dominio lingüístico.

2) El entrevistador interrumpe al candidato para:



Durante su discurso, el entrevistador interrumpe al candidato con la intención de facilitarle la tarea. Las interrupciones se llevan a cabo con la siguiente finalidad:

- Volver a dirigirlo al tema (23%). Esta estrategia es eficaz. El entrevistador pretende dirigir el tema de la conversación, con el fin de conseguir la producción del candidato necesaria para puntuarlo. No se observa una reacción negativa a la interrupción, por parte del candidato.

-Hacerle más preguntas (92%). Observamos dos modos de llevarla a cabo:

- Interrumpir con frecuencia al candidato para obtener información más detallada y, en muchos casos, irrelevante. Esta estrategia resulta negativa, ya que dificulta en muchas ocasiones que el candidato pueda mantener un diálogo sostenido. La interacción se convierte en una batería de preguntas, y el diálogo queda totalmente controlado por el entrevistador.
- Interrumpir en alguna ocasión aislada cuando el entrevistador no ha comprendido lo que quiere decir el candidato. Esta estrategia resulta eficaz para la interacción. La reacción del candidato es positiva, ya que aclara de inmediato lo que no se ha comprendido.

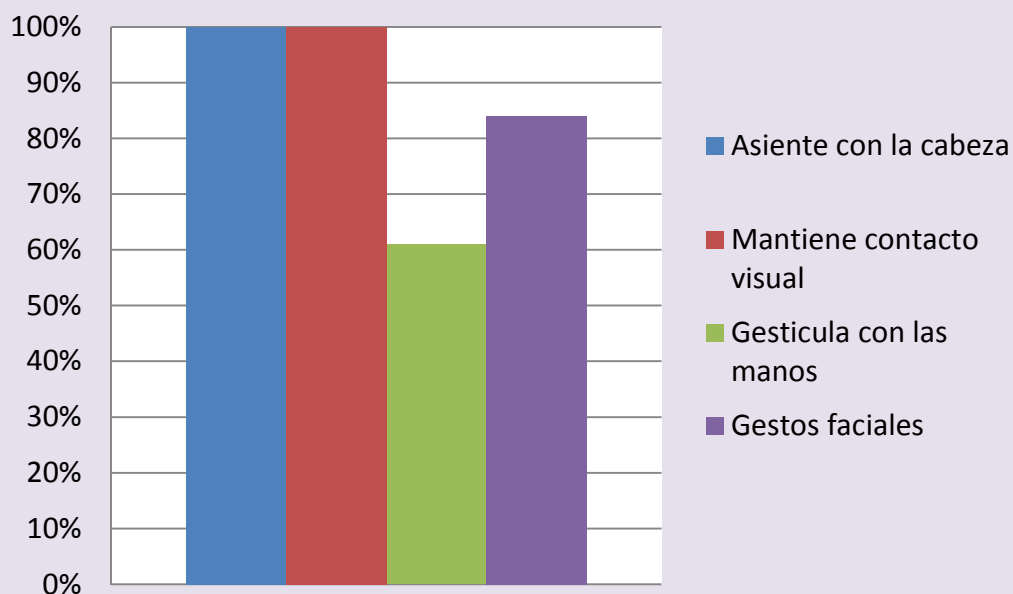
-Añadir comentarios (53%). Las interrupciones con este fin no resultan negativas en la interacción, ya que funcionan como turno de apoyo. El candidato se siente comprendido e incluso alentado al ver que su discurso interesa. Sin embargo, hay que ser cauto, ya que no todos los comentarios resultan adecuados al contexto formal.

-Corregirle o añadir palabras (61%). Esta estrategia es ineficaz, no ayuda al candidato. Los efectos que produce en la interacción son negativos ya que interrumpen el discurso. El candidato se limita a repetir la palabra.

-Aclarar cuando surja un problema (23%). En los casos observados, hemos encontrado problemas de tipo léxico y otros relacionados con el funcionamiento de la tarea. Esta estrategia resulta eficaz y necesaria en el segundo caso, ya que sin ella la interacción no tendría éxito y las calificaciones se verían afectadas por un problema que no tiene que ver con el conocimiento lingüístico.

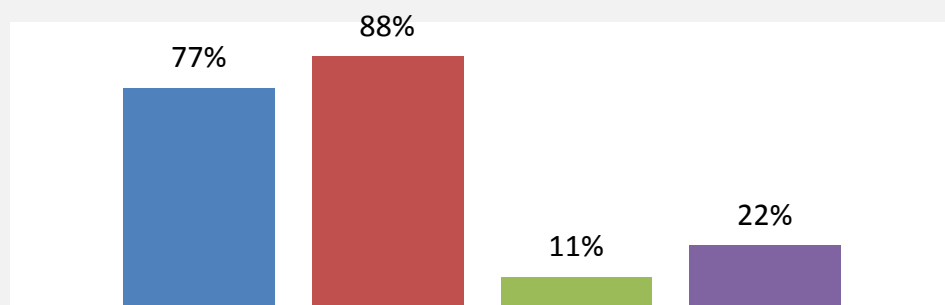
-Otros (7%). Nos referimos a interrupciones para hacer pequeños resúmenes sobre lo dicho por el candidato. Esta interrupción sirve de turno de apoyo y no tiene efectos negativos.

3) Apoyo gestual que ofrece el entrevistador



4) Cuando el candidato no le entiende, el entrevistador:

- Aclara con sinónimos y circunloquios
- Repite más despacio
- Da posibles respuestas
- Aclara mediante gestos



El 30% de los candidatos entiende todo lo que dice el entrevistador, mientras que un 70% tiene algún problema de comprensión durante la interacción. Esta gráfica muestra las reacciones de los entrevistadores cuando los candidatos no les

comprenden. Son las siguientes:

a) Aclarar con sinónimos y circunloquios (77%). Esta estrategia (simplificación reductora y elaborativa) resulta eficaz en la gran mayoría de las interacciones. El candidato toma la palabra en cuanto ha comprendido la cuestión. Los casos en los que no resulta efectiva son aquellos en los que el candidato tiene un dominio lingüístico excesivamente bajo.

b) Repetir más despacio (88%). Resulta eficaz en la gran mayoría de las interacciones. Es la primera estrategia que suelen poner en práctica los entrevistadores. Si ésta no da resultado, suelen recurrir a las aclaraciones con sinónimos y circunloquios como segunda opción.

c) Dar posibles respuestas (11%). Este tipo de aclaración resulta eficaz. El candidato comprende de inmediato a lo que se refiere el entrevistador, incluso sin haber comprendido la pregunta.

d) Aclarar mediante gestos (22%). Resulta ineficaz en casi todas las interacciones. Esta estrategia como aclaración se utiliza sobre todo con los candidatos que tienen un nivel de dominio lingüístico muy bajo. Previamente utilizan otras estrategias pero no funcionan; recurren a esta como último recurso.

Hemos observado una situación que se repite en varias interacciones. Los candidatos comprenden la pregunta pero no ofrecen turno de apoyo, por lo que los entrevistadores creen que existe algún problema de comprensión y piden turno de apoyo por medio de fórmulas como “¿Vale?”, “¿Sí?”, o directamente vuelven a repetir la pregunta.

5) Cuando el entrevistador no entiende lo que le dicen:



El 46% de los entrevistadores comprende todo lo que le dicen los candidatos, mientras que el 54% tiene algún problema. En estas situaciones los entrevistadores se comportan de las siguiente forma:

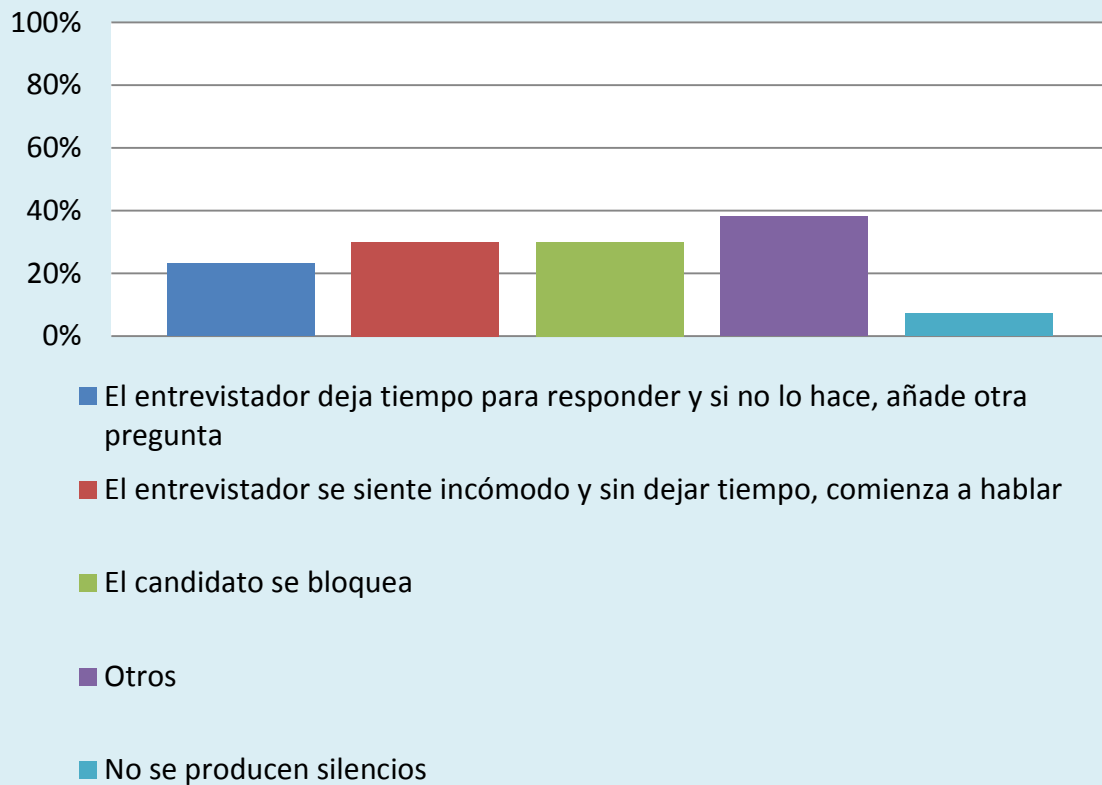
- a) Preguntan directamente (28%). Se utilizan expresiones directas: "¿Cómo?" "¿Qué?". Resulta eficaz, el candidato vuelve a explicarlo y el entrevistador tiene otra oportunidad para entenderlo.
- b) Dicen lo que han comprendido para ver si es correcto (85%). Esta es la estrategia más utilizada por los entrevistadores. Resulta eficaz, el candidato enseguida asiente si es correcto, o corrige si no lo es, dando más explicaciones.
- c) Asienten aunque no lo hayan comprendido (14%). Un mínimo porcentaje de entrevistadores, actúa como si hubiera comprendido y continúa con la siguiente pregunta sin pedir una aclaración al candidato. Esta estrategia resulta ineficaz ya que el entrevistador no consigue entender al candidato.

4.5.3 Intercambio de turnos

Los resultados obtenidos han sido interpretados teniendo en cuenta la forma de actuar de ambos interlocutores, en relación al intercambio de turnos. Hemos observado las estrategias que se llevan a cabo con respecto a esta cuestión, para comprobar su eficacia, y si su puesta en práctica depende del nivel de dominio lingüístico.



2) Efecto de los silencios

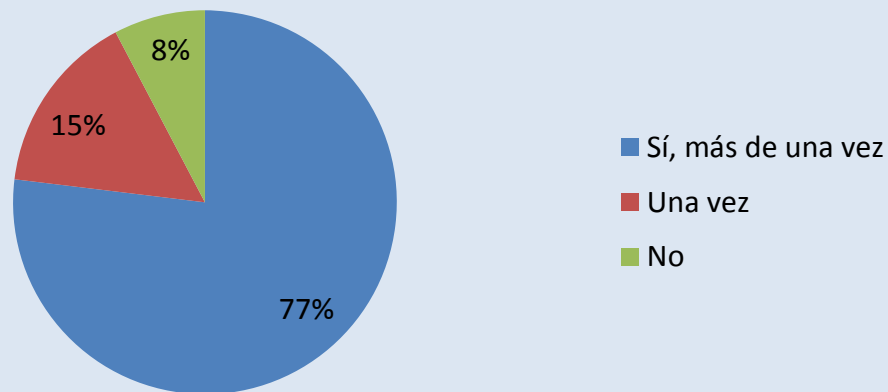


Durante las interacciones se producen silencios que provocan diferentes reacciones:

- El entrevistador deja tiempo al candidato para responder y si no lo hace, añade más preguntas (21%). De esta manera, pretende ayudar al candidato y mantener la interacción. Normalmente esta estrategia resulta eficaz, no obstante observamos casos, en los que tras un rato de espera en silencio, el candidato contesta a la pregunta cuando el entrevistador ya está formulando la siguiente. Esto se produce porque no coincide lo que el entrevistador considera tiempo suficiente con lo que el candidato necesita. Aún así, hay que tener en cuenta que en una situación real, el candidato no dispondría de tanto tiempo para responder. Este es un aspecto importante que se tendrá en cuenta en la discusión.

- El entrevistador se siente incómodo y sin dejar tiempo al candidato, comienza a hablar (29%). En esta ocasión el entrevistador siente que tiene la obligación de ser quien tome la iniciativa. El silencio le incomoda y cree que al ser el que dirige la conversación, debe hacer más preguntas. Los efectos de esta estrategia son negativos, ya que si el candidato hubiera tenido más tiempo, tal vez hubiera añadido algo más.
- El candidato se bloquea (29% del total de la muestra). El 75% de este grupo, se corresponde con candidatos con puntuaciones bajas, que durante la entrevista muestra evidencias de nerviosismo y no sabe qué decir.
- Otros (14%): El candidato responde tras un silencio. Necesita tiempo para pensar y construir su discurso. En esta ocasión, el entrevistador ha dejado tiempo al candidato y éste ha reaccionado de forma eficaz para mantener la interacción.
- No se producen silencios (7%). Hemos observado que en las interacciones en las que no hay silencios, los candidatos obtienen las notas más altas. En estos casos, el buen dominio lingüístico les permite responder rápidamente, debido a que no necesitan tanto tiempo para pensar; por ello, no se producen silencios. Esta situación junto a la toma de iniciativa del candidato, hace que se reduzca la asimetría de la conversación.

3) El candidato toma la iniciativa



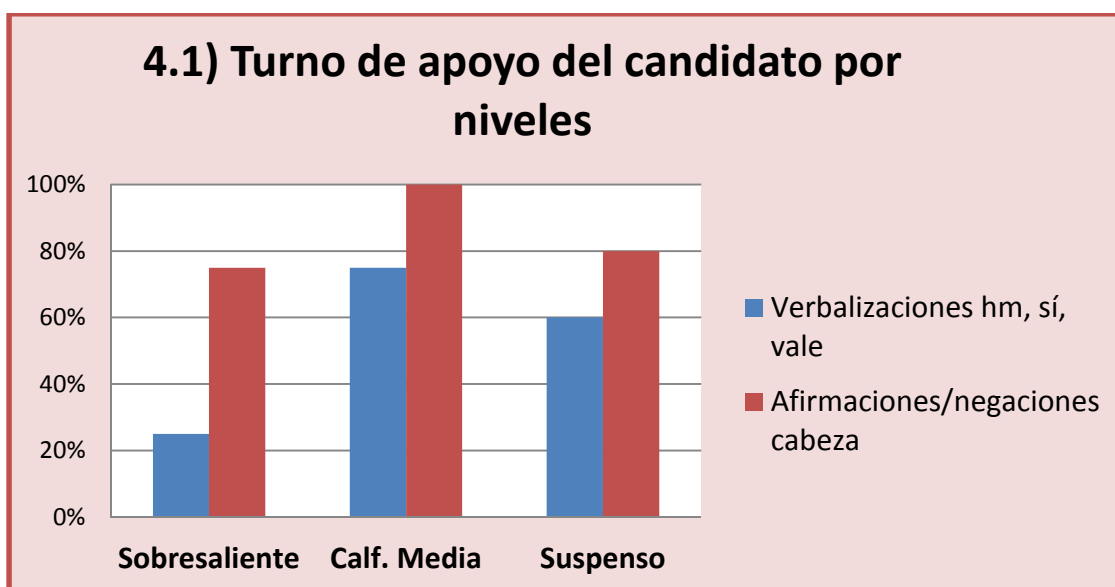
Esta gráfica muestra la frecuencia con la que los candidatos toman la iniciativa en la conversación:

- Más de una vez (77%). La gran mayoría de los candidatos no tiene problemas a la hora de tomar la iniciativa durante el examen. Muchos lo hacen de manera adecuada, ya que producen efectos positivos en el entrevistador. Sin embargo, encontramos casos en los que la iniciativa se toma de manera incorrecta, fuera de contexto o con demasiada confianza, y esto produce efectos negativos en el entrevistador. Un claro ejemplo es el C6.

- Una vez (15%). En esta ocasión coincide que los dos candidatos que únicamente toman la iniciativa una vez, tienen como lengua materna y como cultura la africana. Quizá sea casualidad, pero lo recogemos porque sería interesante considerarlo en futuros estudios, en los que se relacione en profundidad la cultura de procedencia con la toma de turnos.

- Nunca (8%). En este caso, el candidato que nunca toma la iniciativa es de origen chino y cuenta con una calificación baja. Habría que estudiar si la falta de iniciativa se debe al escaso dominio lingüístico o a aspectos culturales.

4) En el cuarto apartado, presentamos una serie de gráficas que representan la cantidad de turno de apoyo que ofrecen los interlocutores. La primera, muestra el turno ofrecido por el candidato y a continuación presentamos una gráfica que representa la frecuencia con la que los entrevistadores utilizan cada tipo de turno de apoyo. Finalmente, la última gráfica representa el turno de apoyo que ofrece el entrevistador a los candidatos, según el dominio lingüístico que éstos tengan.



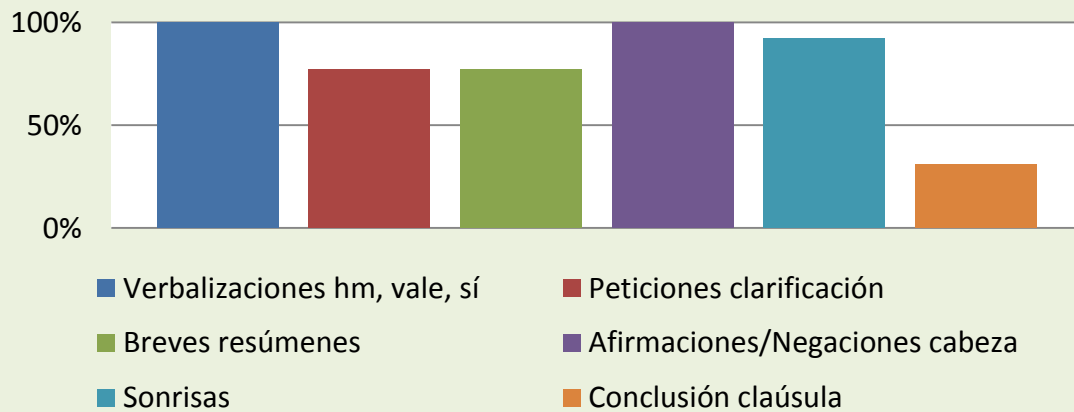
Esta gráfica muestra la clasificación de los turnos de apoyo utilizados por los candidatos. El formato tipo entrevista del examen, limita los turnos de apoyo de los candidatos. Solamente se identifican dos tipos:

- Verbalizaciones del tipo "hmm", "sí", "vale".
- Afirmaciones y negaciones con la cabeza. Este tipo es el que se produce con más frecuencia.

Queda demostrado que ni la frecuencia ni el tipo de turno de apoyo que ofrecen los candidatos, están relacionados con el dominio lingüístico de éstos.

En algunos casos hemos observado que los entrevistadores necesitan este turno de apoyo, para el buen funcionamiento de la interacción y para confirmar que el candidato comprende las instrucciones que dan. A menudo, solicitan confirmación con preguntas tipo "¿no?", "¿de acuerdo?"

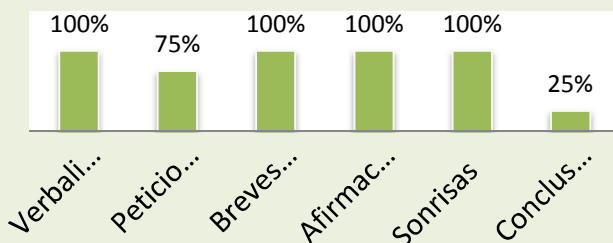
4.2) Turno de apoyo del entrevistador



4.3 Turno de apoyo del entrevistador según el nivel del candidato

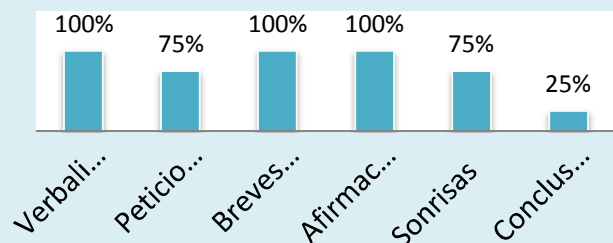
Turnos de apoyo del entrevistador

■ Sobresaliente



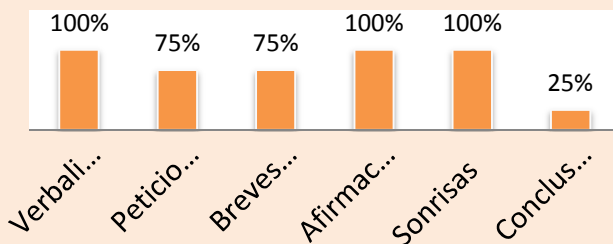
Turnos de apoyo del entrevistador

■ Calificación media



Turnos de apoyo del entrevistador

■ Suspenso



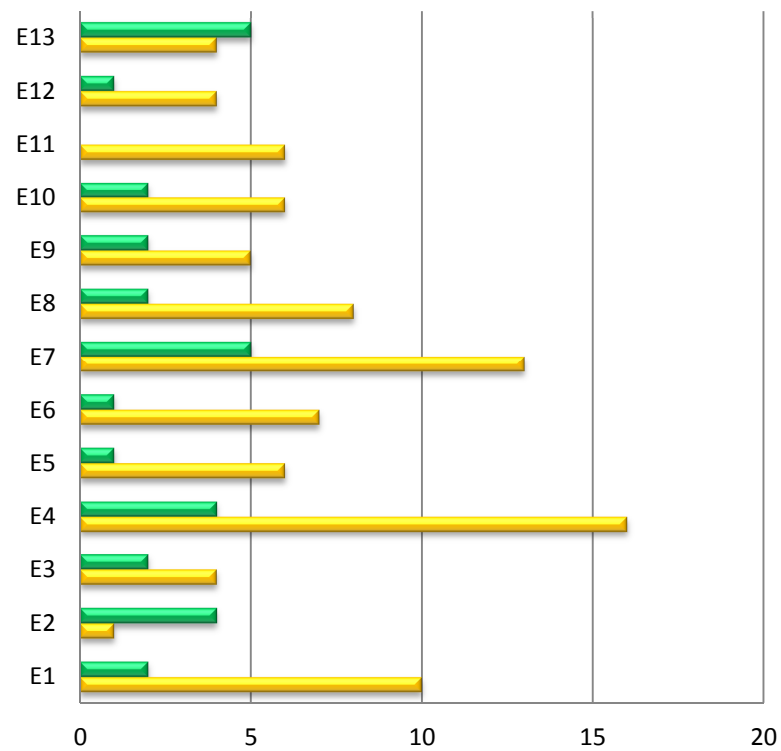
Tal y como vemos en las gráficas, los entrevistadores utilizan turno de apoyo independientemente del nivel del candidato, durante toda la entrevista. Los diferentes tipos de turno de apoyo utilizados son:

- Verbalizaciones del tipo “hmm”, “vale”, “sí”. Todos los entrevistadores ofrecen este turno de apoyo a los candidatos. Lo hacen con muchísima frecuencia, en algunos casos de manera continua. Esto hace que los candidatos necesiten este turno de apoyo en todo momento, y cuando no lo tengan, lo soliciten de forma directa a través de fórmulas como “¿no?”
- Peticiones de clarificación: este turno de apoyo tiene lugar cuando el entrevistador no comprende algo o quiere obtener algún dato más. El candidato responde inmediatamente.
- Breves resúmenes: suelen producirse muchas veces a modo de comprobación. El entrevistador verifica que ha comprendido lo que el candidato ha dicho.
- Afirmaciones/Negaciones con la cabeza: aparece en todas las interacciones. Los efectos que produce este turno de apoyo son positivos ya que el candidato recibe un *feedback* continuo. Aún así, en una situación real de entrevista de trabajo, no se produciría de manera constante como en las interacciones observadas.
- Sonrisas. Casi todos los entrevistadores ofrecen este turno de apoyo en algún momento de la entrevista. Tiene un efecto positivo ya que rebaja la tensión del examen.
- Conclusión de cláusula. Se producen en un mínimo porcentaje de las interacciones y no produce efectos significativos.

5) En el quinto y último apartado, presentamos tres gráficas que muestran de manera conjunta, las interrupciones y los solapamientos, tanto de los entrevistadores como de los candidatos. La primera de ellas, compara la frecuencia con la que interrumpe y solapa el entrevistador, y la frecuencia con la que lo hace el candidato. En la segunda gráfica, hemos añadido la variable nota, para comprobar si existe relación alguna entre el nivel de dominio lingüístico del candidato y la frecuencia de interrupciones/solapamientos de ambos. Finalmente, hemos realizado una gráfica que incluye además, la lengua materna de los candidatos.

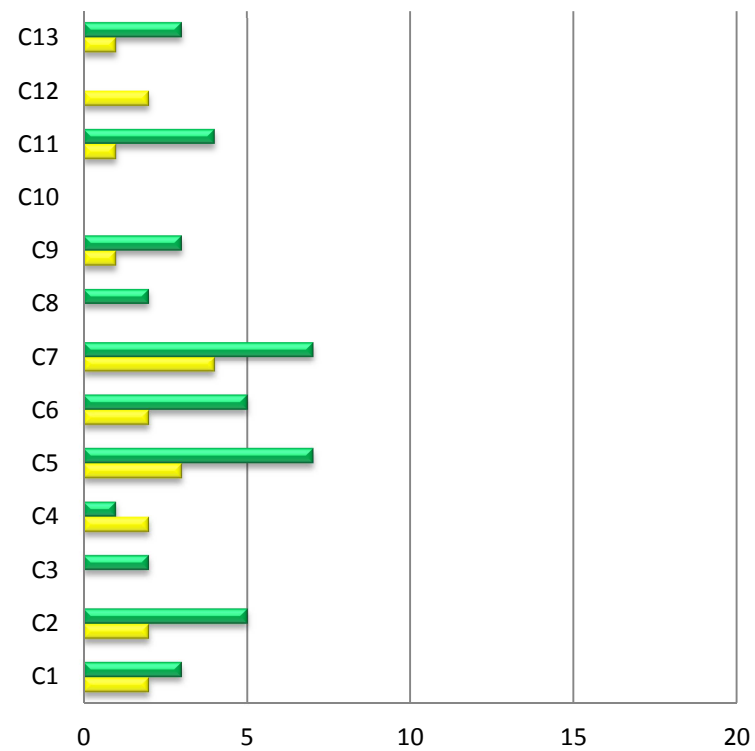
5.1 y 6.1 Interrupciones y solapamientos

Entrevistador



	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
■ Solapamiento	2	4	2	4	1	1	5	2	2	2	0	1	5
■ Interrupción	10	1	4	16	6	7	13	8	5	6	6	4	4

Candidato



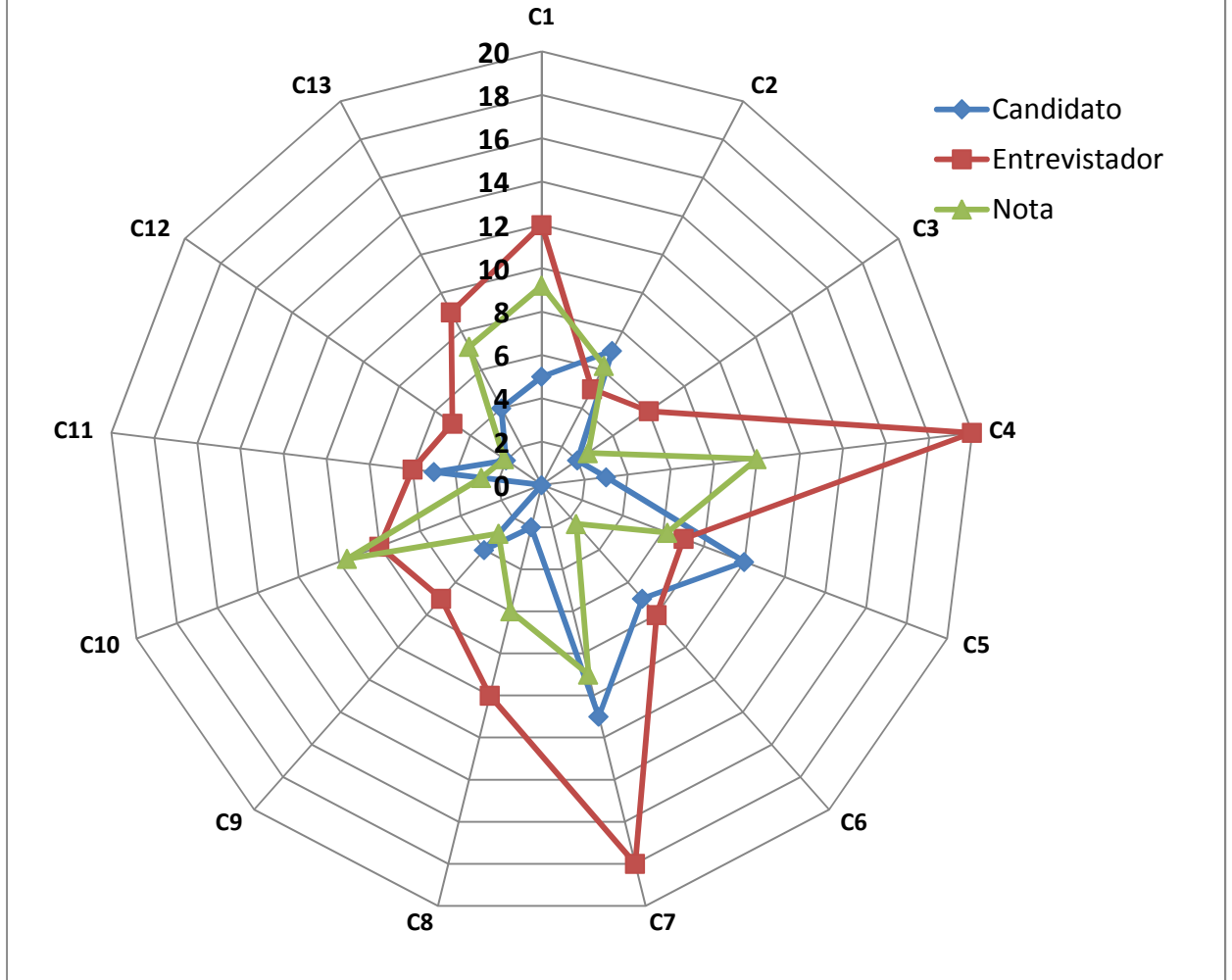
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
■ Solapamiento	3	5	2	1	7	5	7	2	3	0	4	0	3
■ Interrupción	2	2	0	2	3	2	4	0	1	0	1	2	1

Tal y como se puede ver a simple vista en esta gráfica, hay una gran diferencia entre el número de veces que interrumpen el candidato y el entrevistador. El candidato lo hace una media de 1.53 veces durante la interacción, mientras que el entrevistador una media de 6.92 veces. En cuanto a los solapamientos sin embargo, no vemos grandes diferencias; los entrevistadores solapan una media de 2.38 veces por interacción, mientras que los candidatos lo superan con una media de 3.23 veces.

Conviene destacar el hecho de que el número de veces que el candidato solapa al entrevistador, supera al número de veces que el entrevistador solapa al candidato. Este hecho resulta singular si tenemos en cuenta que el examen tiene formato de entrevista, y por ello, el candidato posee el turno de palabra la mayor parte del tiempo. Una explicación podría ser que el entrevistador solapa menos porque interrumpe mucho más al candidato. Otra posible razón sería que el candidato solapa tantas veces, debido al escaso tiempo que se le deja para responder.

Si tenemos en cuenta el formato del examen, puede parecer lógico que el entrevistador interrumpa más a menudo, ya que el candidato tiene el turno de palabra la mayor parte del tiempo. Sin embargo, en el caso de los solapamientos, sin mostrar una diferencia significativa, los candidatos superan el número de veces.

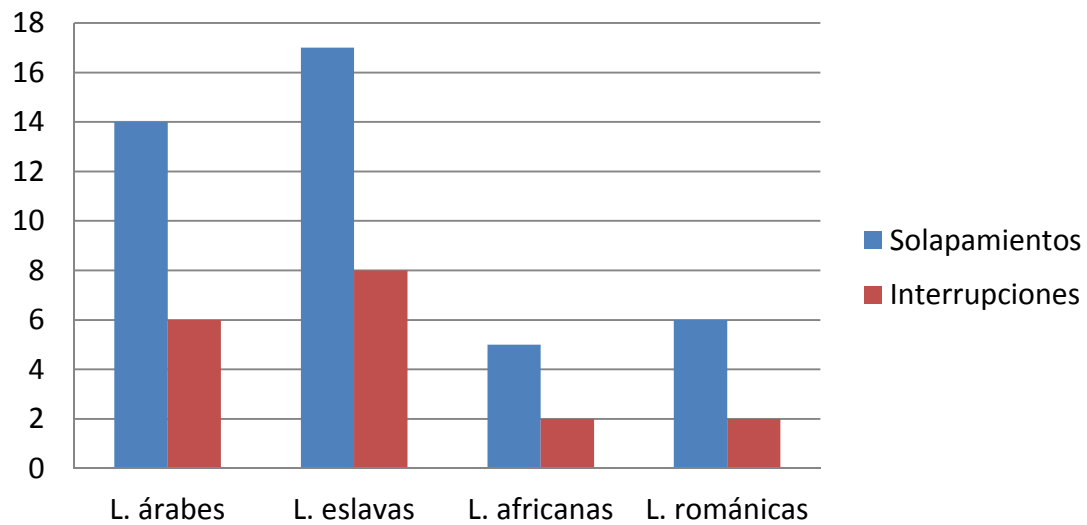
5.2 y 6.2 Solapamiento + interrupción de candidatos y entrevistadores en relación con las notas de los candidatos



Esta gráfica muestra la relación de la suma de los solapamientos e interrupciones del candidato por un lado, y del entrevistador por otro, con la nota de la prueba de interacción oral. Observamos que el entrevistador solapa e interrumpe más al candidato, cuanto más elevada sea la nota. En los casos en los que el candidato tiene una calificación baja, el número de interrupciones y solapamientos disminuye considerablemente. Por lo tanto, podemos afirmar que cuanto mayor sea el dominio lingüístico del candidato, mayor número de veces será interrumpido y solapado. Esto lo asemeja a una conversación real entre nativos, llena de estas interrupciones.

Si el candidato tiene nivel suficiente para formar construcciones complejas y largas, se le podrá interrumpir más fácilmente que a un candidato con escaso dominio, que interactúa únicamente con palabras sueltas y estructuras sencillas. El número de interrupciones y solapamientos llevados a cabo por los candidatos, no está relacionado sin embargo con su dominio lingüístico.

5.3 y 6.3 Interrupciones y solapamientos de los candidatos según su lengua materna



En esta gráfica vemos que las interrupciones y los solapamientos que llevan a cabo los candidatos están relacionados con la variable objetiva lengua materna/cultura. Encontramos el principal contraste en la frecuencia con la que se producen los solapamientos. Destacan los candidatos de lenguas árabes y eslavas, que solapan más a menudo que los candidatos de lenguas africanas y románicas.

Las interrupciones se producen con menor frecuencia, pero también existe diferencia según la lengua materna; los candidatos con lenguas árabes y eslavas interrumpen más que los de lenguas africanas y románicas.

4.6 Interpretación de resultados y discusión

Durante nuestro estudio hemos podido confirmar nuestra hipótesis de partida, que suponía que a la hora de realizar un examen de interacción oral, intervienen muchos factores además de los lingüísticos. Nuestras observaciones han dado lugar a una serie de conclusiones relativas al examen.

4.6.1 Actitud del candidato

En el desarrollo de la interacción intervienen muchos aspectos relacionados con el candidato además de su nivel lingüístico.

El contacto visual, tal y como mencionamos previamente, juega un papel muy importante de influencia en el entrevistador. En este sentido, hemos podido comprobar que una forma inadecuada de mantenerlo tiene efectos negativos para la interacción, e incluso afecta a las calificaciones. Una de las estrategias que utilizan los candidatos y nos ha parecido singular, es la búsqueda de la mirada del entrevistador al final de cada idea, para comprobar que es correcta. Pese a que este tipo de estrategia resulta eficaz, en cuanto a que el candidato recibe la confirmación que busca, en una situación de entrevista real sería contraproducente; no está bien visto que no se mantenga el contacto de forma más o menos continuada durante una entrevista.

Otras estrategias que pone en práctica el candidato durante la interacción, se llevan a cabo cuando tiene algún problema de comprensión. Casi la mitad de los candidatos no tiene problemas a la hora de pedir ayuda, utiliza diferentes estrategias tanto lingüísticas como no lingüísticas, por medio del silencio y del lenguaje no verbal. De esta forma, se ha observado la petición de ayuda al interlocutor por parte de los candidatos, mediante el uso de *Eco-Questions*. Casi la mitad de los candidatos recurre a esta estrategia. En nuestro estudio hemos comprobado que su uso está relacionado con el nivel del candidato; cuanto menor sea el nivel de dominio lingüístico, mayor será la frecuencia de uso. Asimismo, hemos corroborado nuestra idea inicial, que apuntaba que los candidatos ponen en práctica esta estrategia con dos finalidades diferentes que varían según sus necesidades, determinadas por el nivel; los que cuentan con un nivel bajo, necesitan que el entrevistador repita toda la pregunta, mientras que los que lo tienen medio o alto, simplemente quieren comprobar si han entendido bien.

Por otra parte, se apoyan también en el lenguaje no verbal como estrategia para el desarrollo de la interacción. Los candidatos utilizan gestos cuando desconocen alguna palabra, o cuando quieren complementar o enfatizar lo que han expresado por medio

del lenguaje verbal. Igualmente, hemos observado su uso en algunos casos para regular la conversación. En este caso, hemos encontrado las siguientes relaciones entre los usos del lenguaje no verbal y la calificación obtenida:

-Cuanto mayor sea el dominio lingüístico del candidato, menos pondrá en práctica la estrategia de la sustitución.

-Son los candidatos con calificación sobresaliente y media los que más utilizan el lenguaje no verbal para regular la interacción. Suelen hacerlo para mantener el turno de palabra o para indicar al entrevistador que desean tomarlo.

Otras conclusiones relacionadas con el lenguaje no verbal son:

-Un alto porcentaje de candidatos utiliza el lenguaje no verbal para repetir lo que está indicando por medio del lenguaje verbal. Una explicación de por qué sucede esto, es que necesitan tener la seguridad de que les comprenden, sobre todo si no están completamente seguros de la palabra que están utilizando.

-La mayoría de los candidatos también utiliza el lenguaje no verbal para añadir énfasis al lenguaje verbal. Cuanto más énfasis ponen los candidatos, más turno de apoyo reciben por parte del entrevistador.

El conocimiento de aspectos culturales como estos y otros muchos, hacen que la interacción se desarrolle con éxito. Por medio de todas estas estrategias se logra disminuir la asimetría existente, que viene de antemano determinada por el contexto. Con esta disminución, se logra que el examen se convierta en una interacción que comparta ciertas similitudes con una conversación entre nativos. Estamos de acuerdo con Jenkins y Parra (2003) en que los candidatos capaces de disminuir la asimetría durante la interacción obtendrán una calificación más alta.

Sin embargo, hemos observado casos en los que la asimetría se reduce de manera inadecuada, lo cual provoca cierta incomodidad en los entrevistadores. En estos casos, los examinadores consideran inadecuados este tipo de comportamientos, teniendo en cuenta el contexto formal del examen. Por lo tanto, es importante que los candidatos conozcan la forma de actuar adecuada y sean conscientes de lo que no se debe hacer.

4.6.2 Actitud del entrevistador

Nuestras observaciones demuestran, tal y como afirmó Lazaraton (1996), que el apoyo del entrevistador influye de manera notable en el desarrollo de la interacción. Es más, estamos de acuerdo con esta autora, cuando afirma que en una entrevista de examen, es tan responsable de lo que sucede el entrevistador como el candidato. Cada entrevistador dirige la interacción de una forma diferente, y esto determina el desarrollo de la misma. Además, no ofrecen apoyo de manera constante, ni teniendo en cuenta las necesidades de los candidatos:

- La simplificación por parte del entrevistador tiene lugar la mayoría de veces, cuando el entrevistador cree que puede ser necesario para el candidato, aunque realmente no exista tal necesidad.
- Un gran porcentaje de entrevistadores reduce su velocidad desde el principio y después la aumenta, ya que se da cuenta de que no es necesario.

La cantidad de apoyo que ofrecen los entrevistadores tiene que ver más bien con variables no objetivas como son la personalidad del entrevistador y su estilo como conversador. Tal y como afirmó Long (1983), hemos observado en nuestras interacciones que los entrevistadores modifican su discurso con dos fines:

- Evitar problemas conversacionales.
- Reparar el discurso cuando surjan problemas.

Queda demostrado en nuestro estudio, tal y como Ross y Berwick (1992) afirmaron, que se produce un desajuste entre la cantidad de apoyo ofrecido y lo que en realidad el candidato necesita. Este desajuste se puede ver en ocasiones, cuando las reacciones del candidato son interrumpir al entrevistador en medio de una aclaración para tomar la palabra, o cuando el candidato inicia su discurso a una velocidad normal e incluso rápida, aunque el entrevistador haya preguntado con una velocidad reducida. Distinguimos dos problemas con respecto al apoyo ofrecido al candidato por parte del entrevistador:

- La cantidad de apoyo ofrecido.
- El momento en el que se ofrece el apoyo.

Este apoyo excesivo hace que el candidato no muestre todo su dominio lingüístico. Por ello, tanto la disminución de la velocidad, como la simplificación del lenguaje, deben tener lugar en su justa medida y en situaciones en las que realmente sea necesario para la interacción.

En cuanto a las interrupciones por parte del entrevistador, hemos comprobado que resultan negativas en la mayoría de las ocasiones, ya que impiden al candidato mantener un diálogo sostenido.

Durante las interacciones, se producen situaciones en las que uno de los dos interlocutores tiene problemas de comprensión. Las estrategias que utilizan los entrevistadores para solventar este conflicto en la interacción, son variadas y eficaces, en la gran mayoría de las ocasiones:

- En las situaciones en las que el candidato no comprende (70%), el entrevistador actúa de la siguiente manera: primero repite más despacio, y si esto no resuelve el problema, aclara con sinónimos y circunloquios. En ocasiones ofrece diferentes respuestas para facilitar la comprensión y en otras recurre incluso a gestos, cuando el nivel del candidato es demasiado bajo.
- Cuando la situación que se produce es al revés, o sea, el entrevistador no entiende lo que le dice el candidato (54%), la estrategia que utilizan la gran mayoría de los entrevistadores, es decir lo que han comprendido para comprobar si es correcto. Otros preguntan directamente o asienten haciendo como si hubieran comprendido.

Resulta llamativo el alto porcentaje de interacciones en las que el entrevistador en algún momento, no comprende al candidato. Sin embargo, en la gran mayoría de las ocasiones, hemos comprobado que las estrategias utilizadas por los entrevistadores resultan eficaces, el problema se soluciona y la interacción continúa.

4.6.3 Intercambio de turnos

Hemos observado en nuestras entrevistas, el papel tan importante que juega el intercambio de turnos para el correcto desarrollo de la interacción.

Uno de los grandes protagonistas en las interacciones interculturales, tal y como declaran Raga y Sánchez (1999), es el silencio. Hay varias situaciones en las que se

producen; una de ellas es cuando el entrevistador emite una pregunta y el candidato no responde inmediatamente. El entrevistador rompe el silencio (en muchos casos precipitadamente), para añadir más preguntas. Es entonces, cuando el candidato interrumpe a su vez al entrevistador, para responder a la pregunta anterior. En estas situaciones, se demuestra que el entrevistador se siente incómodo con el silencio y decide añadir más preguntas para facilitar la tarea; sin embargo, el candidato quizá no necesitaba más preguntas, sino más tiempo. En estos casos, deducimos que el entrevistador y el candidato tienen una idea diferente de lo que significa “tiempo suficiente”. Sería interesante realizar un estudio con respecto al tiempo que dejan los entrevistadores para responder a las preguntas, para comprobar si varía mucho de unos a otros, y si es suficiente. Otro posible estudio, consistiría en analizar a fondo las diferencias culturales con respecto al silencio.

Hemos encontrado en nuestras observaciones sin embargo, casos en los que no se producen silencios. En éstos, los candidatos cuentan con un mayor dominio lingüístico, y consiguen reducir la asimetría, lo que se ve reflejado en las calificaciones.

Otro factor importante en el intercambio de turnos es la mirada. Hemos observado algunos tipos y las diferentes reacciones que provocan. Tal y como Hall (1989) afirmó, una mirada fija se considera intimidante, y podemos añadir que este efecto aumenta, si va acompañada de un silencio. Algunos de los candidatos han mantenido esta mirada fija acompañada de un silencio, y han provocado una sensación de incomodidad en los entrevistadores, que rápidamente han procedido a emitir una nueva pregunta.

Respecto al intercambio de turnos, además de los silencios y las miradas, hemos observado un comportamiento considerado a priori eficaz para la interacción: la toma de iniciativa por parte del candidato. En los descriptores de evaluación del examen se valoró esta actitud como algo positivo, pero en nuestras entrevistas hemos podido comprobar que no siempre beneficia a la interacción, ni siempre es adecuada o produce efectos positivos en el entrevistador. Por lo tanto, es importante saber cómo y en qué situaciones se puede tomar la iniciativa.

De acuerdo con Kendon (1994) hemos comprobado que el uso de gestos está relacionado con las condiciones de transmisión. Él afirma que en situaciones en las que las circunstancias hacen difícil la interacción o el hablante quiere aclarar algo, utiliza más gestos. Además, los candidatos lo utilizan para resaltar algo o para regular los turnos de habla, por medio de movimientos de cabeza. De esta manera, indican

mediante turnos de apoyo que desean tomar la palabra o que quieren continuar con ésta, en caso de que ya la tengan.

Tal y como acabamos de mencionar, los turnos de apoyo juegan un importante papel a la hora de intercambiar turnos de habla. Con el propósito de comprobar tal relevancia, partimos de la clasificación que Duncan y sus colaboradores elaboraron para proceder a la observación. Así, hemos podido identificar todos los tipos de turno de apoyo de la clasificación inicial, ofrecidos por los entrevistadores. Resulta incuestionable el papel tan importante que juega durante la interacción; tanto es así, que incluso tenemos que destacar la dependencia que algunos candidatos desarrollan hacia este tipo de turno. Al recibirlo continuamente, lo solicitan inmediatamente, en caso de que el entrevistador no lo ofrezca en algún momento de la interacción.

Resulta llamativo sin embargo, descubrir que los entrevistadores también requieren este tipo de turno de los candidatos. Necesitan confirmación, para asegurarse de que los candidatos están comprendiendo su mensaje.

Schegloff (1989) afirmó que durante la entrevista se podía producir un cambio: los candidatos comenzarían manteniendo una actitud típica de entrevista, pero en un momento concreto, podrían variar su conducta. En nuestro estudio, hemos observado que así sucede; algunos candidatos comienzan a solapar al entrevistador, y tal y como este autor señala, en ocasiones la interacción se convierte en una confrontación entre candidato y entrevistador. Esta actitud es típica de una conversación cotidiana entre nativos, pero no de una situación formal como es la entrevista de trabajo. En una de nuestras gráficas podemos observar además, cómo los candidatos que tienen más nivel son interrumpidos y solapados con más frecuencia por el entrevistador.

A partir de todas las conclusiones, podemos afirmar que es importante reducir la asimetría, manteniendo el contacto visual de manera adecuada, evitando silencios innecesarios, ofreciendo turno de apoyo y tomando la iniciativa e interrumpiendo en ocasiones, pero siempre en el momento y de la manera adecuada.

4.7 Implicaciones didácticas y conclusión

En nuestros exámenes intervienen varios interlocutores, cada uno con un papel previamente establecido; en una interacción que también cuenta con una estructura previamente definida. Aún así, hemos comprobado que el comportamiento estratégico y las características personales de ambos interlocutores, determinan cada interacción

haciéndola totalmente diferente de las demás. Es por ello que basándonos en nuestros resultados, presentamos una serie de sugerencias con la siguiente finalidad:

- Aportar pautas útiles para los entrevistadores. Actualmente la mayoría de la información con la que cuentan, tiene que ver más con el funcionamiento y la estructura del examen, y no tanto con el comportamiento y la forma en la que deben llevar la interacción.
- Relacionado con el punto anterior, pretendemos conseguir una prueba más fiable, igualando dentro de lo posible, la forma de comportarse de los entrevistadores.
- Presentar las estrategias que resultan positivas en la interacción para los candidatos, y descartar las que no resulten eficaces.
- Presentar ideas para trabajar con los candidatos algunos de los aspectos más complicados para la interacción en el examen.

A continuación exponemos una serie de pautas destinadas a los profesores que preparan a los candidatos para la realización del examen. En los recuadros proponemos alguna idea para trabajarlo.

4.7.1 Pautas dirigidas a los profesores/preparadores del examen

Nuestra investigación confirma que resulta más eficaz para la interacción explicar la palabra que se desconoce mediante sinónimos o circunloquios, que utilizar el lenguaje no verbal. Por medio de esta estrategia, pretendemos que el candidato no se quede bloqueado en silencio durante la interacción, cuando desconozca una palabra. Con este propósito, proponemos trabajar esta estrategia en clase realizando actividades y juegos en los que los alumnos tengan que explicar una palabra por medio de sinónimos o circunloquios. Resultaría útil practicar con juegos tipo “Tabú”. Se podrían fabricar unas fichas con el vocabulario relacionado con las distintas profesiones. Cada jugador recibe una tarjeta con una palabra que debe describir, y abajo aparecen una serie de palabras que no pueden ser utilizadas para ello. El resto de candidatos debe averiguar de qué palabra se trata.

En cuanto a los silencios, hemos comprobado que resulta beneficioso reducirlos o eliminarlos a la hora de responder. Esta estrategia resulta muy eficaz en la interacción, ya que influye positivamente en el entrevistador; sin embargo, desarrollarla puede resultar algo complicado. Con objeto de conseguir este propósito, proponemos dos formas de actuar. La primera consiste en practicar con una serie de actividades parecidas a las del examen (descripción de láminas), en las que los alumnos tengan tiempo límite de respuesta. Para ello, se podría trabajar en parejas y con un cronómetro a modo de juego, para que se acostumbren a reaccionar con rapidez. También podemos realizar actividades tipo concurso por grupos, en las que los candidatos compitan en rapidez de reacción entre ellos. La segunda opción es disminuir la existencia de los silencios, fomentando el desarrollo y uso de las *Eco-Questions*. Esta estrategia produce muy buenos resultados en la interacción; es por ello que resulta beneficioso entrenarla en clase. Sugerimos para ello, trabajar con una serie de diálogos escritos donde aparezcan una serie de ejemplos de *Eco-Questions*, y una serie de preguntas sobre su finalidad y su eficacia. De esta manera pretendemos comprobar lo familiarizados que están con ellas. Simplemente procuramos que sean conscientes de su existencia, para ofrecerles la oportunidad de ponerlas en práctica, ante una situación en la que no hayan comprendido.

Por otra parte, tal y como hemos podido comprobar, el turno de apoyo ofrecido al entrevistador por medio de movimientos de cabeza o verbalizaciones del tipo *hm*, *sí*, *vale*, resulta esencial en la interacción. Ésta es la manera de que el entrevistador se percate de la comprensión por parte del candidato. Por medio de vídeos y explicaciones, los candidatos pueden familiarizarse con este tipo de turno. Podrían observar vídeos sin sonido, en los que el turno de apoyo que ofrezcan los nativos (por medio de movimientos de cabeza), sea evidente y tenga diferentes propósitos. También observarían otros vídeos con audio, para reconocer el tipo de verbalizaciones. Pretendemos que sepan de la existencia de los diferentes tipos y sus funciones por medio del debate en clase. Probablemente ya reconozcan este tipo de turno, pero nuestra intención es que razonen y sean conscientes de las finalidades con las que se utilizan.

A este conjunto de estrategias que cooperan en el éxito de la interacción, añadimos una serie de actitudes observadas en los vídeos, que por el contrario no resultan tan favorecedoras.

La primera de ellas tiene que ver con la mirada: no resulta apropiada al contexto cuando es constante y penetrante, o cuando está ausente. Por otro lado, a pesar de

que la toma de iniciativa por parte del candidato ha sido considerado algo positivo en los descriptores de evaluación del examen, hemos podido comprobar cómo en algunos casos no resulta favorable. Las diferencias del efecto que produce, residen en la forma y el momento en el que se produce; si tiene lugar en un momento y de una forma no adecuada, puede considerarse como muestra de confianza excesiva, algo que incomoda al entrevistador. A esta actitud, cabe añadir otra que puede producir los mismos efectos negativos; es la frecuencia y la forma en la que se interrumpe al entrevistador. En el presente trabajo hemos podido comprobar cómo la lucha por el turno de palabra entre los interlocutores, aunque a priori pueda parecer positivo, (ya que puede considerarse que reduce la asimetría determinada por el contexto), resulta negativa si no se lleva a cabo de manera adecuada.

Para trabajar estos aspectos, (la mirada inadecuada, la confianza exagerada, la iniciativa de forma inoportuna y el turno de palabra excesivo), consideramos adecuado el apoyo audiovisual. En este caso, contaríamos con dos vídeos: el primero mostraría una conversación informal entre dos personas que mantienen cierto grado de confianza, y el segundo vídeo mostraría una conversación entre dos personas en un contexto formal, preferiblemente una entrevista de trabajo. Primero, podrían ser ellos los que señalaran las diferencias fundamentales en cuanto a estos aspectos y otros que se les ocurran. Después proponemos realizar un análisis de los dos vídeos y debatir lo que se considera adecuado y lo que no.

4.7.2 Pautas dirigidas a los entrevistadores

En cuanto al discurso, resulta conveniente que el entrevistador evite realizar una serie de cambios (simplificar o reducir su velocidad), para evitar problemas conversacionales. Este tipo de modificaciones son necesarias para reparar los problemas que surjan, únicamente en caso de que resulte fundamental para la interacción. De igual forma, es conveniente que el entrevistador añada aclaraciones exclusivamente cuando sea necesario y en su justa medida. De este modo se evitarán excesos.

Respecto a las interrupciones, sucede algo similar. Según las observaciones, sería aconsejable interrumpir al candidato solamente cuando sea necesario para continuar con la interacción. Nuestras observaciones indican que no resulta apropiado corregir, añadir palabras al discurso del candidato, o emitir preguntas continuamente, pese a que la intención del entrevistador sea facilitar la tarea al candidato. Asimismo, según los resultados obtenidos, sería aconsejable para contribuir a la fiabilidad del examen,

evitar la ayuda que se ofrece al candidato de manera inconsciente, como puede ser dar varias opciones de respuesta en la pregunta o hacer demasiadas preguntas de respuesta cerrada Sí/No.

Por otra parte, en cuanto al intercambio de turnos y a la actitud que mantiene el entrevistador, los resultados de nuestro estudio respaldan que ofrecer turno de apoyo al candidato no resulta siempre beneficioso. Consideramos positivo ofrecer turno de apoyo al candidato, pero no hacerlos dependientes de él. Así evitaremos que los candidatos necesiten comprobar cada oración que producen.

Con respecto a un elemento fundamental de la interacción como es el silencio, ofrecemos una serie de pautas destinadas a los entrevistadores, tal y como previamente lo hemos hecho con los candidatos. Nuestra investigación confirma que es necesario dejar tiempo suficiente a los candidatos para responder; lo agradecen, puesto que lo necesitan en ocasiones para pensar.

En cuanto a la actitud del entrevistador, parece recomendable no mostrarse excesivamente cercano y no olvidar el tipo de contexto de la conversación, sobre todo a la hora de añadir comentarios.

Nuestro trabajo ha dado lugar a una serie de conclusiones que esperamos sean útiles y ayuden en futuras convocatorias de exámenes de este tipo. Hemos podido comprobar cómo la mayoría de los aspectos observados, estrategias y comportamientos concretos, pueden determinar el fracaso o éxito de la interacción. Somos conscientes de que hemos considerado una pequeña parte de estos factores y de que existen muchos más. Es por ello que queremos insistir en la importancia y la necesidad de realizar trabajos de este tipo, ya sea, observando otros aspectos o estos mismos en profundidad.

5. CONCLUSIÓN

El objeto de realizar este trabajo ha sido desde el comienzo, observar interacciones interculturales que tienen lugar durante un examen, con el fin de descubrir los factores que tienen influencia, a los que normalmente no se les presta demasiada atención.

Para alcanzar tal objetivo, decidimos seleccionar una serie de aspectos que, a priori, resultaban de nuestro interés. A partir de éstos, elaboramos una tabla de observación que contenía una serie de cuestiones, con el fin de obtener información y establecer conclusiones que resultaran útiles en futuras convocatorias de la prueba. Los resultados obtenidos han demostrado la gran influencia que juegan estos factores seleccionados.

Por un lado, hemos identificado una serie de estrategias y comportamientos del candidato que resultan positivos para la interacción. Es por ello, que consideramos necesario su entrenamiento en clase, con el propósito de que los candidatos las pongan en práctica durante el examen y contribuyan a conseguir el éxito deseado. Determinadas estrategias utilizadas por los candidatos, sin embargo, han resultado negativas, ya que los efectos no han beneficiado a la interacción, y al entrevistador no le han resultado apropiadas; es igualmente importante tratar este tipo de comportamientos en el aula, ya que su carácter negativo se ve reflejado en las calificaciones.

En conclusión, se debe advertir a los candidatos sobre aquello que resulta adecuado en la interacción que se produce durante el examen, y aquello que no resulta conveniente. Por ello, proponemos unas breves directrices destinadas a los profesores, inferidas a partir de nuestras propias conclusiones, para que desarrollen actividades que planteen estos temas en clase. Consideramos que la utilización de medios audiovisuales en este contexto, sería de gran ayuda.

Por otro lado, hemos comprobado cómo la forma de comportarse de los entrevistadores, varía de manera considerable de unos a otros. Hemos identificado una serie de actitudes del entrevistador que resultan innecesarias, ya que no benefician a la conversación. Tal y como probaron otros estudios (Long 1983, Ross y Berwick 1992, Lazaraton 1996, O'Sullivan 2000, Brown 2003), hemos comprobado que el entrevistador resulta determinante para el desarrollo del examen; nos atrevemos incluso a afirmar que influye en el desarrollo de la interacción casi tanto como el dominio lingüístico del candidato. Por ello, consideramos imprescindible, tal y

como afirmaron Ross y Berwick (1992) realizar cursos de entrenamiento en los que los entrevistadores reciban pautas, no tan relacionadas con el funcionamiento del examen, sino más bien enfocadas a aclarar aspectos sobre cómo llevar la interacción. Así por ejemplo, algunas de éstas podrían ser: cómo formular preguntas, cuánto tiempo dejar al candidato para que responda, u ofrecer una serie actitudes que no se deben llevar a cabo. Por ello, ofrecemos en el cuarto capítulo algunas pautas destinadas al entrevistador, deducidas de los resultados de la observación de nuestro trabajo.

Es importante hacer hincapié en la idea de que muchos de los aspectos observados en nuestro análisis necesitan ser estudiados a fondo, ya que debido a las limitaciones del presente trabajo, no hemos podido considerar todas las variables intervinientes. Por esto, sería conveniente llevar a cabo estudios en los que se aborden aspectos concretos como: el tiempo de respuesta que dejan los entrevistadores a los candidatos en las interacciones durante el examen, comparando si varía según el entrevistador y determinando de qué depende esta variación, en caso de que exista. Otra posible línea de investigación estaría relacionada con el silencio y los diferentes conceptos que se tienen de este elemento de la comunicación, según la cultura.

Para finalizar, y basándonos en los resultados de nuestro trabajo, afirmamos que el éxito o fracaso de la comunicación intercultural durante un examen, depende de una gran variedad de variables, además del dominio lingüístico; las que atañen al candidato, deben ser entrenadas previamente en clase, para evitar situaciones desconcertantes y así obtener los resultados deseados, mientras que las que tienen que ver con el comportamiento del entrevistador, se deben entrenar e igualar para asegurar la fiabilidad del examen. Falta aún mucho trabajo por realizar, para conocer, entender e igualar estas situaciones tan particulares que se producen en las interacciones interculturales.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. Charles / Clapham, Caroline / Wall, Diane 1998:** *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación.* Madrid: Cambridge University Press.
- Álvarez Cederborg, A. 1991:** *Modificaciones lingüísticas y conversacionales en el habla del profesor de español como L2.* ASELE Actas III Centro Virtual Instituto Cervantes.
- Bachman, Lyle F. 1988:** Problems in Examining the Validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 10: 149-164.
- Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. 1996:** *Language Testing in Practice.* Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. 2000:** *Language Testing in Practice.* Oxford: Oxford University Press.
- Barnwell, David 1989:** Naive native speakers and judgements of oral proficiency in Spanish. *Language Testing December*, Vol. 6 (2): 152-163.
- Bisquerra, Rafael 2004:** *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
- Brown, A. 2003:** Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, Vol. 20 (1): 1-25.
- Button, G. 1987:** Answers as Interactional Products: Two Sequential Practices Used in Interviews. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 50 (2): 160-171.
- Carnero Díez, Beatriz 2010:** *Una propuesta de un modelo de evaluación de la expresión escrita en alumnos inmigrantes con un nivel A2-n.* Inserto en el Proyecto de formación y certificación para trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid. [Proyecto fin de Master de la Universidad Antonio de Nebrija]. Madrid: Universidad de Nebrija.
- Cestero Mancera, Ana M^a 2000a:** *El intercambio de turnos de habla en la conversación (Análisis sociolingüístico).* Madrid: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, Ana M^a 2000b:** *Los turnos de apoyo conversacionales.* Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Davis, Flora 1995:** *La comunicación no verbal.* Madrid: Alianza Editorial.
- Escandell Vidal, M.V. 1996:** Los fenómenos de interferencia pragmática. UNED Expolingua/ Monográficos MarcoELE num 9 (2009) [en línea]. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf [Fecha consulta 8 ene 2011].
- García Mateos, C. 2004:** *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas.* Madrid: Edinumen.

- González Díez, Teresa 2010:** *Programación de un curso de E/L2 para preparar el examen de certificación DILE*. [Proyecto fin de Master de la Universidad Antonio de Nebrija] Madrid: Universidad de Nebrija.
- Greatbatch, D. 1988:** A turn taking system for British news interviews. *Language in Society*, Vol. 17: 401-430.
- Gregersen, T. 2005:** Nonverbal cues: Clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, Vol. 38: 388-400.
- Hall, Edward T. 1989:** *La dimensión oculta*. [13ª Edición] Méjico, D.F. Siglo XXI.
- Instituto de Cervantes:** *Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Jenkins, Susan / Parra, Isabel 2003:** Multiple Layers of Meaning in an Oral Proficiency Test: The Complementary Roles of Nonverbal, Paralinguistic, and Verbal Behaviors in Assessment Decisions. *Modern Language Journal*, Vol. 87 (1): 90-107.
- Karavas, Evdokia / Delieza, Xenia 2009:** On site observation of KPG oral examiners: Implications for oral examiner training and evaluation. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, Vol. 3 (1): 51-77
- Kendon, A. 1994:** Do gestures communicate? A review. *Research on Language and Social Interaction*, Vol. 27 (3): 175-200.
- Knapp, Mark L. 1982:** *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Lazaraton, A. 1992:** The structural organization of a language interview: A conversation analytic perspective. *SYSTEM*, Vol. 20: 373-386.
- Lazaraton, A. 1996:** Interlocutor support in oral proficiency interviews: The case of CASE. *Language Testing*, Vol. 13: 151-172.
- Lazaraton, A. 2002:** Quantitative and qualitative approaches to discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 22: 32-51.
- Lazaraton, A. / Taylor, L. 2007:** Qualitative research methods in language test development and validation. Páginas 113-129 en: J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner & C. Doe (eds.): *Language testing reconsidered: Proceedings from the 2005 Language Testing Research Colloquium*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Leal Rodríguez, Sarayey 2010:** *Diseño de un examen de nivel de español para aprendices adultos inmigrantes*. [Proyecto fin de Master Universidad Antonio de Nebrija] Madrid: Universidad de Nebrija.
- Long, M. 1983:** Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, Vol. 4: 126-141.

- Madrid, Daniel 1997:** La evaluación de área curricular de la lengua extranjera. Páginas 252-290 en: Salmerón, H. (ed.): *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones es áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Manifiesto de Santander:** 2004. “La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados” Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.pdf> [Consultado el 20-3-2011].
- Martín Leralta, Susana 2011:** (En prensa) Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Alcalá de Henares, 6-9 de Junio de 2011
- Martínez Baztán, Alfonso 2007:** Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes. *Lingüística en la red*. Disponible en: http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo1.pdf [Fecha de consulta 4 feb 2011].
- Martínez Baztán, Alfonso 2008:** *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Tesis doctoral (PhD), Universidad de Granada: Facultad de Filosofía y Letras.
- McNeill, D. 1992:** *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- O’Sullivan, B. 2000:** Exploring Gender and Oral Proficiency Interview Performance. *System*, Vol. 28 (3): 373-386.
- Oxford, R. 1989:** Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, Vol. 17: 235-247.
- Parker, K. / Chaudron, C. 1987:** The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, Vol. 6: 107-133.
- Pastor, Carmen 2007:** Sobre el diseño de pruebas orales. *Actas del programa de formación para profesorado ELE 2006-2007*. München: Instituto Cervantes.
- Raga Gimeno, Francisco 2003:** Para un análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales. Páginas 17-35 en: Grupo CRIT: *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*. Castellón de la Plana: U. Jaime I.
- Raga Gimeno, Francisco 2007:** Conversaciones interculturales: algo más que palabras. Grupo CRIT: *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- Raga Gimeno, Francisto / Sánchez López, Enric 1999:** La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural. Páginas 1349-1357 en: Jesús Fernández Gonzalez et alii. (eds.): *Lingüística para el siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Romero Moreno, Helena 2010:** *Creación de un ODE para la formación de profesores, la didáctica de la comprensión auditiva orientada a inmigrantes adultos de nivel inicial.* [Proyecto fin de Master de la Universidad Antonio de Nebrija] Madrid: Universidad de Nebrija.
- Ross, S. / Berwick, R. 1992:** The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 14: 159-176.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio 2003:** *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schegloff, Emanuel A. 1989:** Turn organization: one intersection of grammar and interaction. *Studies in interactional sociolinguistics 13, Interaction and grammar*
- Underhill, N. 1987:** *Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, Leo 1989:** *The Classroom and the Language Learner.* Londres: Longman.
- Villalba Martínez, Félix / Hernández García, Maite 2005:** La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Lingüística en la red.* Disponible en: http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html [Fecha de consulta 12-02-2011].
- Villalba Martínez, Félix / Hernández García, Maite 2008:** La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. Marco ELE. *Revista de didáctica ELE*, 7. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/7/evaluacion/02e3c09b3f0f83117/01.puig.pdf>. [Fecha de consulta 12-2-2011]
- Yngve, V. H. 1970:** On getting a word in edgewise. Páginas 567-578 en: M. A. Campbell et al. (eds.): *Papers from the Sixth Regional Meeting, Chicago Linguistics Society.* Chicago: University of Chicago.
- Young, R. / He, A.W. 1998:** *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency.* Philadelphia: John Benjamins Press.