

La implementación de la prueba de inglés oral en la Prueba de Acceso a la Universidad: una perspectiva internacional de la lengua¹

Implementing the Oral English Task in the Spanish University Admission Examination: an International Perspective of the Language

Marian Amengual-Pizarro

Universitat de les Illes Balears. Departament de Filologia Espanyola, Moderna y Latina (Filologia Inglesa). Islas Baleares, España.

M.^a del Carmen Méndez García

Universidad de Jaén. Departamento de Filología Inglesa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Jaén, España.

Traducción de Marian Amengual-Pizarro

Resumen

Las recientes investigaciones realizadas sobre la posición que ocupa el inglés en el mundo han sacudido los principios básicos relativos a la enseñanza del inglés. Probablemente no haya habido en la historia de la lengua inglesa un movimiento semejante que haya iniciado esta profunda desconstrucción de las bases de la enseñanza del inglés. Los enfoques sobre la expansión de la lengua han promovido un intenso debate sobre el proceso de «descentrización» que cuestiona los conceptos de propiedad del inglés. Ello ha obligado a re-examinar objetivos, modelos y estándares vinculados a su enseñanza. Gracias a los estudios realizados en el intercambio de mensajes orales entre hablantes nativos y no-nativos, y de los modelos del uso del lenguaje que subyacen dichos actos comunicativos, se empiezan a discernir las barreras de la inteligibilidad en la comunicación oral internacional.

Estos resultados son especialmente relevantes en el contexto de la enseñanza y evaluación de las habilidades orales en inglés. El diseño del nuevo examen de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) incluye la evaluación obligatoria de un componente de producción oral. Esta iniciativa promovida por las autoridades académicas españolas intenta estimular un efecto rebote positivo y atender las necesidades comunicativas del alumnado español en este nuevo escenario comunicativo. No obstante, dicho enfoque plantea nuevos retos para aquellos involucrados en el proceso de diseño y evaluación de las producciones orales. Este artículo examina los principales aspectos relacionados con la definición del constructo del componente oral que se incluirá en el examen de inglés y sus características esenciales. También se detallan algunas directrices que pueden ser de gran utilidad en la implementación de las tareas orales y sus criterios de evaluación. Finalmente, se analizan aspectos críticos relacionados con la implementación de las pruebas orales desde una perspectiva del inglés como lengua internacional.

Palabras clave: Prueba de Acceso a la Universidad, examen de inglés, prueba de producción oral, *World Englishes*, inglés como lengua internacional.

¹ Queremos mostrar nuestro agradecimiento al Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN) por la financiación del proyecto de investigación (con cofinanciación FEDER) en el marco del plan nacional I+D+I «Orientación, propuestas y enseñanza para la sección de inglés en la prueba de acceso a la universidad». Referencia FFI2011-22442.

Abstract

Current research on the status of English around the world has shaken English language teaching (ELT) to its foundations. There has probably been no parallel movement in the history of language teaching that has initiated such a profound deconstruction of the long-established, taken-for-granted bases of ELT. Initial considerations about the expansion of language itself have paved the way to an intense debate about the need for a decentring process that questions the ultimate meaning of English, nativeness and ownership. Consequently, scholars and teachers have felt the urge to revise the goals, norms, models and standards of ELT. As a result of studies on oral exchanges among native and non-native speakers of English and the patterns of language use underlying these acts of communication, we are beginning to elucidate the boundaries of intelligibility in international oral communication.

The findings are of particular relevance to both the teaching and especially the testing of English oral skills. The design of the new English Test included in the Spanish University Admission Examination (PAU) includes the obligatory evaluation of a speaking component. This initiative has been launched by the Spanish education authorities in an attempt to achieve beneficial washback and respond to the real linguistic needs of Spanish students in this new communicative scenario. However, this orientation to globalization poses challenges for those involved in the design, implementation and evaluation of candidates' oral performance. This paper addresses the main issues involved in the definition of the oral construct of the new oral sub-test and its specifications, providing some guidelines concerning tasks and scoring procedures. It also tackles some major issues for consideration that are thought to be crucial in the design and development of oral tests from a perspective of English as an international language.

Keywords: Spanish University Admission examination, English test, oral sub-test, World Englishes, English as an international language.

Introducción

No es muy original afirmar que el inglés se ha convertido en el idioma más importante en los actos de comunicación internacional, aunque es cierto que su importancia supera los límites del uso que sus hablantes nativos hacen de esta lengua. De hecho, los cálculos más recientes revelan que la nada desdeñable cantidad del 80% de los intercambios orales que se producen cada día en inglés tienen lugar entre hablantes no nativos de la lengua (Gnutzmann, 2000).

Dos nuevas propuestas, el enfoque de las «nuevas variedades de inglés» y, muy relacionado con el mismo, el enfoque del «inglés como lengua global» (Graddol, 2006) parecen estar modificando la línea divisoria impuesta por la rígida clasificación que distingue entre hablantes nativos y no nativos, lo que enriquece, a su vez, lo que hoy en día se ha conocido como «la lengua inglesa». La próxima sección está dedicada al análisis de ambas propuestas.

La reconsideración de los objetivos, modelos, normas y estándares: el potencial del inglés como lengua franca para la enseñanza y evaluación de la lengua inglesa

El cambio de perspectivas: del concepto de hablante nativo al de hablante competente

El ampliamente conocido modelo Kachruviano de tres dimensiones constituye uno de los paradigmas que más ha influido en los estudios sobre el inglés realizados en las últimas décadas. Dentro de los círculos concéntricos que distingue Kachru (1985), el círculo interior se corresponde con los países en los que el inglés se habla como la lengua materna por la mayoría de sus habitantes, concretamente los Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá, Australia y

Nueva Zelanda; el círculo exterior hace referencia a los lugares en los que el inglés se ha institucionalizado, como Bangladesh, Gana, India o Nigeria, sociedades en las que no tenía el estatus de lengua originariamente materna de la población; el tercer círculo, o círculo en expansión, se encuentra relacionado con otros países en los que el inglés se erige como un idioma extranjero. Desde una perspectiva pedagógica, cada círculo requiere, en condiciones ideales, la implementación de un enfoque de enseñanza de idiomas específico. El círculo que estipula las normas o círculo interior estaría idealmente regido por un modelo exonormativo o de hablante nativo; el círculo que desarrolla las normas o círculo exterior se beneficiaría de un modelo endonormativo o naturalizado –la variedad local de inglés aceptada en una comunidad determinada del círculo exterior–, y el círculo dependiente de la norma o círculo en expansión se correspondería con un modelo de lengua franca (Kirkpatrick, 2007), aunque en él se sigue observando una preponderancia de la tradición de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Aunque este paradigma ha dado lugar a un debate académico ciertamente enriquecedor e incluso, a veces, acalorado, el modelo ha sido criticado por constituir un enfoque etnocéntrico que no resulta del todo adecuado en el contexto del inglés como vehículo de comunicación internacional (Alptekin, 2002). La sustitución del concepto de hablante nativo por la noción de competencia constituye un enfoque alternativo. Modiano (1999) (ver Rajadurai, 2005 y Burt, 2005) propone un modelo centrípeto de círculos en cuyo núcleo se sitúan los usuarios competentes del inglés como vehículo de comunicación internacional en lugar de los hablantes nativos de inglés, en cuyo segundo círculo se encuentran los hablantes nativos de inglés no aptos para la comunicación internacional y los hablantes de inglés no nativos con variedades naturalizadas incomprensibles, cuyo tercer ciclo consta de aquellos individuos que no son competentes en ninguna variedad de inglés. Por consiguiente, parece oportuno establecer una distinción entre el inglés que se utiliza en una comunidad determinada y el inglés como lengua internacional (ILI) o el inglés como lengua franca (ILF).

El advenimiento del ILF y la investigación sobre esta variedad ha sido objeto de un debate académico extremadamente fructífero. Pese a que no existe una variedad única de ILF (del mismo modo en el que no existe una única variedad de inglés británico o americano), las investigaciones realizadas sobre ILF han puesto de manifiesto la existencia de una serie de tendencias acerca de cómo se utiliza el inglés en las interacciones entre HNs - HNNS (hablantes nativos y no nativos) y HNNS - HNNS, y la manera en la que éstas difieren de los intercambios entre HNs - HNs. Las tentativas para describir los rasgos centrales del ILF han de entenderse como una muestra de cómo ciertas formas lingüísticas consideradas «incorrectas» resultan ser totalmente irrelevantes en la comunicación en la que entra en juego el ILF en lugar de interpretarse como rasgos que se tienen que imponer a los usuarios del ILF. Esto implica que aunque los estudiantes de inglés como lengua extranjera no hayan logrado dominar un aspecto gramatical concreto pueden convertirse en expertos comunicadores de ILF siempre y cuando sean capaces de alcanzar la competencia en áreas claves del ILF como la flexibilidad, la negociación o las estrategias de compromiso o acomodación. Por lo que respecta a los modelos y estándares, el inglés estándar del círculo interior sigue constituyendo un modelo válido; no obstante, los usuarios del círculo en expansión necesitan ser conscientes de la existencia de otras variedades del inglés y familiarizarse con ellas (Acar, 2008).

Implicaciones pedagógicas

Las consideraciones precedentes tienen importantes repercusiones para la enseñanza de idiomas extranjeros (Modiano, 2001; Jenkins, 2003; Graddol, 2006; Kirkpatrick, 2007). En primer lugar, el «hablante nativo» ya no constituye el único modelo hacia el cual orientar la enseñanza de lenguas extranjeras. No existe el hablante «ideal» de una lengua, sino numerosos hablantes que se expresan mediante una variedad determinada de una lengua, constituyendo la «lengua extranjera», simplemente una más de tales variedades. Negar a los usuarios del inglés como lengua extranjera la posibilidad de hablar inglés con acento extranjero significa negarles su propia identidad (Paikeday, 1985; Rajagopalan, 1999).

En segundo lugar, la aparición de numerosas variedades de inglés es fruto de la expansión de la lengua hacia diversas zonas de todos los continentes. El inglés como lengua franca o, mejor dicho, las distintas variedades del inglés como lengua franca (*lingua franca Englishes*, Cogo y Dewey, 2006) constituyen una alternativa especialmente válida para el círculo en expansión. El ILF se materializa en un abanico de variedades emergentes (Breibach, 2003; Seidlhofer, 2003) equiparables a otras muchas variedades del inglés. El ILF incorpora las tendencias que se observan en el uso internacional del inglés y tiene su origen en los múltiples intercambios de información que se producen diariamente en el mundo entre hablantes de entornos culturales y geográficos diferentes que consiguen comunicarse satisfactoriamente. Es posible que el inglés británico o americano no constituya la variedad de inglés más factible ni deseable que el hablante extranjero deba aprender o adoptar, dado que dicho hablante puede necesitar comunicarse internacionalmente sin sentir la necesidad de que se le identifique como hablante nativo americano o británico; es más, este hablante puede no tener un acento nativo y ser, a la vez, un usuario de la lengua extremadamente competente.

En tercer lugar, es preciso proceder a una revisión del concepto de interlengua (IL), un estadio de uso de inglés «imperfecto» dentro del continuo proceso de aproximación a una competencia nativa «perfecta». Esta noción ha estado tradicionalmente asociada a deficiencias, faltas o errores (Acar, 2006). En el caso del ILF, el hecho de que los hablantes no nativos superen en número a los hablantes nativos puede ser indicativo de la posible necesidad de alejarse de las normas y estándares de los hablantes nativos.

En cuarto lugar, es posible que esta desnacionalización del inglés requiera una nueva orientación en la enseñanza del inglés que deje la corrección en un segundo plano y que haga pie en la preponderancia de lo que es apropiado (Seidlhofer, 2001), que no tenga como objetivo principal la consecución de una competencia comunicativa nativa y cuyo contenido cultural no se centre exclusivamente en las sociedades del círculo interior (McKay, 2002). Probablemente unos objetivos más realistas sean la acomodación y la inteligibilidad (Acar, 2006) así como el desarrollo de la competencia comunicativa para la comunicación internacional. Por último, resulta fundamental vincular la reconsideración de los objetivos, normas y estándares del ILF a una revisión similar de la evaluación. En la evaluación el quid de la cuestión es cómo los interlocutores ajustan y acomodan su discurso mutuamente para permitir un entendimiento satisfactorio entre ambos (Jenkins, 2003).

En conclusión, el paradigma del ILF no solo tiene repercusiones para los hablantes no nativos de inglés. Por el contrario, los hablantes nativos han de concienciarse de la necesidad de adaptar su discurso al ámbito internacional y al ILF en términos de velocidad, pronunciación y uso de expresiones cuyo significado sea posible entender literalmente más que metafóricamente (Grzega, 2005).

Delimitación del nivel de inteligibilidad y comprensibilidad del ILF en las interacciones orales

Lograr un entendimiento real entre HNs - HNNS y HNNS - HNNS depende de tres elementos esenciales (Pickering, 2006): la inteligibilidad (la capacidad de reconocer y comprender ítems de forma aislada o en la cadena hablada), la comprensibilidad (la habilidad de comprender el significado de los términos en contexto), y la interpretabilidad (la destreza de interpretar las intenciones del hablante).

Como se ha puesto de manifiesto con anterioridad no existe una única variedad de ILF, sino tantas variedades como intercambios entre HNs - HNNS y HNNS - HNNS. Sin embargo, uno de los aspectos comunes más notables en estos intercambios es que existe un número de variables que no afectan a la inteligibilidad ni a la comprensibilidad. Según Jenkins (2006) el logro más importante de la investigación sobre el ILF consiste en la identificación de «formas de uso frecuente y sistemático que difieren de las del círculo interior sin causar problemas comunicativos» (p. 161, traducción propia).

En las siguientes secciones se procede a la consideración de los rasgos definitorios del ILF en las áreas de fonología, léxico-gramática y pragmática.

Fonología

La fonología es, sin lugar a dudas, el área del ILF que se ha investigado con más exhaustividad. Jenkins (2000, 2003) propone un «Núcleo de Lengua Franca» que garantiza una inteligibilidad máxima. Parece que los siguientes aspectos no causan ningún tipo de malentendidos en la comunicación mediante el ILF, por lo que representan ejemplos de variaciones aceptables (Jenkins, 2003):

TABLA I. Los rasgos fonológicos no nucleares

✓	La distinción entre los sonidos representados por la grafía «th»: /θ/ y /ð/.
✓	El alófono de la «l oscura»: /ɫ/.
✓	La calidad de las vocales cuando se usa de manera consistente (/bʌs/ y /bʊs/).
✓	La calidad de los sonidos vocálicos (con la excepción de /ə:/) cuando no se pronuncian de manera totalmente correcta.
✓	Las formas débiles (el uso de /ə/ en lugar de la vocal completa en palabras como «to», «was»).
✓	Los rasgos de la cadena hablada como la asimilación.
✓	La ubicación de la acentuación de las palabras (que también varía considerablemente entre las distintas variedades en las que el inglés es la lengua materna).
✓	La regulación de la acentuación.
✓	El uso del tono para señalar la actitud o el significado gramatical.

Es curioso comprobar cómo los hablantes británicos nativos tienden a considerar algunos de estos rasgos como errores estéticamente serios a pesar de ser irrelevantes en términos de inteligibilidad (Grzega, 2005), lo que conlleva la necesidad de establecer una distinción entre la eficacia comunicativa y las actitudes o percepciones que los hablantes nativos tienen de los distintos patrones fonológicos del ILF.

Por otra parte, existen una serie de rasgos segmentales y suprasegmentales que es preciso dominar para llevar a cabo una comunicación internacional con garantías de éxito:

TABLA II. El núcleo fonológico de la lengua franca (Jenkins, 2003)

Consonantes	- El inventario completo con la excepción de los sonidos «th». - La /r/ rótica (como en las variedades de inglés americanas en lugar de las variedades británicas no róticas). - La /t/ en posición intervocálica (<i>water</i>) debe de permanecer como /t/ (siguiendo la convención británica más que americana). - La variación alofónica siempre y cuando no exista solapamiento entre fonemas (la distinción entre /v/ y /b/ es especialmente útil para los hablantes de español).
Requisitos fonéticos adicionales	- Otros rasgos consonánticos adicionales como la aspiración de /p/, /t/, /k/ en posición inicial de palabra (de otro modo podrían confundirse con los fonemas sonoros correspondientes /b/, /d/, /g/). - La reducción de las vocales que preceden a las consonantes sordas y el mantenimiento de la longitud de las vocales que preceden a las consonantes sonoras (la /i:/ es más corta en <i>seat</i> que en <i>seed</i> ; la /æ/ es más corta en <i>sat</i> que en <i>sad</i>).
Grupos de consonantes	- La no omisión de grupos consonánticos en posición inicial. - En las posiciones media y finales la omisión de los grupos consonánticos es posible si se siguen las reglas de la estructura silábica del inglés hablado en el círculo interior (<i>friendship</i> puede convertirse en <i>friendship</i> pero no en <i>friendip</i>).
Vocales	- La cantidad de las vocales: el mantenimiento del contraste entre vocales largas y cortas (como <i>leave</i> y <i>live</i> , una distinción particularmente complicada para los hablantes de español). - Las variedades regionales sistemáticas de la L2 son aceptables con la excepción de las sustituciones de la /ə:/.
Acento	- El acento tónico nuclear, especialmente cuando se utiliza para indicar un contraste («I came by TAXI» y «I CAME by taxi»); el segundo caso tiene el significado adicional de, por ejemplo, «but I am going home by bus»).

Por último, se están levantando voces nuevas en defensa de un modelo de enseñanza y evaluación de la pronunciación basado en la «inteligibilidad internacional» y en el que los elementos prosódicos pueden llegar a ser incluso más relevantes que los aspectos segmentales (Pickering, 2006).

Léxico-gramática

De igual modo, es posible que el léxico obstaculice la comunicación en las siguientes circunstancias:

TABLA III. Los fundamentos léxicos de la lengua franca

<ul style="list-style-type: none">• Las lagunas léxicas.• Los «<i>false friends</i>» graves.• El uso incorrecto de una palabra o de una combinación de palabras. Es posible que otro hablante de la misma lengua materna pueda comprender el significado, pero este resulta opaco y casi incomprensible al interlocutor que no esté familiarizado con ella (Grzega, 2005).• Las «construcciones idiomáticas unilaterales»: los modismos, los «<i>phrasal verbs</i>», las expresiones fijas como <i>this drink is on the house</i> o <i>we can give you a hand</i> parecen presentar dificultades a los interlocutores del ILF (Seidlhofer, 2003).• Las expresiones metafóricas o idiomáticas que no se pueden interpretar literalmente además de las expresiones metafóricas o idiomáticas traducidas al inglés palabra a palabra pero que no se pueden interpretar palabra a palabra (Grzega, 2005). Se observa la tendencia de intentar expresar en la lengua extranjera los significados por medio de expresiones idiomáticas de la lengua materna (Meierkord, 2002) que al «traducirse» al inglés son difíciles de comprender por otros usuarios del ILF.• El uso de vocablos locales (Pickering, 2006).• Las clasificaciones (<i>banana</i> es considerada una fruta en Europa y en Estados Unidos, pero en Latinoamérica es una verdura).• Prototipos o patrones de origen cultural (<i>football</i> se relaciona con «<i>soccer</i>» en Europa, y con «<i>American football</i>» en Estados Unidos y Australia).• Las diferencias de connotaciones generalmente pasan desapercibidas pero pueden dar lugar a cierto malestar, a fallos o incluso al fracaso del proceso comunicativo (<i>federal</i> es positivo en Alemania y negativo en el Reino Unido) (Grzega, 2005).

Según Seidlhofer (2003): «Los errores típicos que cometen los estudiantes y que la mayoría de los profesores de inglés consideran que es una necesidad apremiante corregirlos y remediarlos, [...] normalmente parecen ser poco problemáticos y no suponen un obstáculo en la comunicación» (p. 18, traducción propia).

Por otra parte, los errores gramaticales que no dificultan el proceso comunicativo son:

TABLA IV. Los rasgos gramaticales no nucleares

<ul style="list-style-type: none">✓ La omisión de la -s de tercera persona del singular del presente de indicativo (Seidlhofer, 2003). La opción de la terminación de la tercera persona del singular en «cero» tiende a producirse en los verbos principales y, en contadas ocasiones, en los verbos auxiliares. Esta opción se presenta como un rasgo de los contextos comunicativos entre HNNS - HNNS; en los intercambios entre HNS - HNNS la presencia de la -s de tercera persona es significativamente superior (Cogo y Dewey, 2006).✓ La confusión de los pronombres relativos <i>who</i> y <i>which</i>.✓ El no lograr un uso «correcto» de las formas empleadas en las coetillas interrogativas (<i>tag questions</i>) (por ejemplo, <i>isn't it?</i> o <i>no?</i> en lugar de <i>shouldn't they?</i>) (Seidlhofer, 2003).✓ Insertar preposiciones redundantes (<i>We have to study about</i>).✓ El uso excesivo de determinados verbos genéricos (<i>do, have, put, make, take</i>).✓ La sustitución de construcciones de infinitivo por <i>that-clauses</i> (<i>I want that</i>).✓ Ser excesivamente explícito (<i>black color</i>) (Seidlhofer, 2004).✓ La omisión de los artículos definidos e indefinidos en contextos en los que son obligatorios para un hablante nativo (Seidlhofer, 2003) o su inclusión en contextos en los que no aparecen en inglés estándar (Hülmbauer et ál., 2008).✓ La preferencia del infinitivo con o sin <i>to</i> al uso de los gerundios (<i>interested to do</i> en vez de <i>interested in doing</i>).✓ El abuso en el exceso de información o redundancia, tales como la elipsis de los objetos o complementos de los verbos transitivos (<i>You can borrow</i>) (Cogo y Dewey, 2006).✓ El uso excesivo de las formas continuas de los verbos (Hülmbauer et ál., 2008).✓ La pluralización de los nombres que no tienen plural en Inglés Estándar.✓ El uso del demostrativo <i>this</i> con las formas singulares y plurales de los nombres (Hülmbauer et ál., 2008).✓ Eludir las formas pasivas (Grzega, 2005).✓ Mezclar el pretérito perfecto y el pasado simple.✓ La formación errónea de los plurales.✓ La formación errónea del pasado y del participio de pasado.✓ La mezcla de las formas continuas y simples (Grzega, 2005).
--

Pragmática

Para finalizar, la investigación llevada a cabo sobre las interacciones que tienen lugar mediante el ILF muestran que no se producen malentendidos a menudo pese a la ausencia de signos y de un conocimiento compartidos por los hablantes (Meierkord, 2002; Seidlhofer, 2003). En realidad, el ILF constituye el máximo exponente de la negociación y la colaboración, erigiéndose en un acto de comunicación orientado hacia el consenso, cooperativo y de apoyo mutuo (Meierkord, 2002).

TABLA V. El núcleo pragmático de la lengua franca

- La utilización de pocos enunciados completos por parte de los interlocutores (Cogo y Dewey, 2006).
- El uso frecuente del principio de «pasar por alto» (*«Let-it-pass» principle*) (Seidlhofer, 2001). Los interlocutores parecen ignorar las expresiones y los enunciados confusos más que tratarlos de manera explícita. Un aspecto relevante es si el interlocutor simplemente pasa por alto los malentendidos o si el problema ni siquiera se percibe (Burt, 2005). Además, es posible que el consenso alcanzado sea meramente superficial y que oculte malentendidos más serios (House, 2003).
- La gran cantidad de autocorrecciones contrasta con el escaso número de correcciones que se hacen a los demás de las formas gramaticales erróneas que emplean y que no pertenecen al inglés estándar. Se presta una atención limitada a las desviaciones o ejemplos de forma e uso del inglés no estándar para hacer que la conversación parezca más natural y fluida (Burt, 2005).
- Las convenciones y maneras discursivas condicionadas por la lengua materna se transfieren al discurso en ILF, aunque no suelen generar malentendidos (House, 2003).
- Las estrategias de cortesía como las respuestas del oyente o receptor del mensaje (*back-channels*) y las frases hechas. La lengua materna del interlocutor influye en algunas de las frases hechas rutinarias (Meierkord, 2002). La falta de recursos lingüístico para producir respuestas o *back-channels* verbales se compensa con una mayor dependencia de señales no verbales como la risa (Meierkord, 2002; Cogo y Dewey, 2006).
- Los turnos de palabra más cortos, la pausa y la longitud del turno de palabra no siempre se encuentran relacionados con el trasfondo cultural del hablante (Meierkord, 2002). Puesto que existe una cantidad limitada de marcadores del discurso empleados en el ILF (Meierkord, 2002), las pausas se utilizan para marcar los límites del tema de conversación y de la locución, así como para ayudar a ganar tiempo para codificar el mensaje (Hülmbauer et ál., 2008).
- El número reducido de expresiones para solicitar o pedir algo y de «saludos, cómo estás y despedidas» (*«greetings, how-are-yous and leave-takes»*) (Meierkord, 2002) o el conjunto restringido de formas sacadas de los libros de texto (Grzega, 2005). Parece ser que los hablantes son conscientes de la ausencia de una competencia lingüística compartida e incorporan otros recursos como la risa a su propio uso no estándar de la lengua (Burt, 2005).
- Los recursos para estructurar la información como la topicalización (Meierkord, 2002).
- Seleccionar temas de conversación «seguros» y evitar temas cuando no existe una certeza de si resultan apropiados o no (Meierkord, 2002).
- Los cambios rápidos y súbitos de los temas de conversación (Grzega, 2005).
- La reformulación y la repetición (Meierkord, 2002) como una estrategia para lograr la efectividad (Cogo y Dewey, 2006). El segundo interlocutor repite o se hace eco de lo que el hablante anterior ha dicho como una manera de proporcionar coherencia al texto, solicitar información e indicar la comprensión del mismo (House, 2003).
- El solapamiento del estilo de comunicación y el *«latching»* (la ausencia de pausas entre los turnos de palabra, lo que habitualmente indica la informalidad del registro empleado y la manera en la que los hablantes se involucran en los actos de comunicación) (Cogo y Dewey, 2006).
- El cambio de lengua (*code-switching*) para solicitar ayuda y también para hacer referencia a los elementos culturales (Hülmbauer et ál., 2008).
- Las habilidades de adecuación o de acomodación dan lugar a la modificación del discurso del hablante según sus percepciones sobre la competencia que muestra el interlocutor en el ILF (Meierkord, 2002; Jenkins, 2006).

Propuestas para el diseño del examen de inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad

Los continuos cambios pedagógicos relativos a la enseñanza y evaluación de la lengua inglesa como lengua internacional sugieren reconsiderar los paradigmas dominantes actuales basados en

las variedades únicas del inglés, es decir, el inglés británico o americano (por ejemplo, «variedades pertenecientes a las comunidades lingüísticas del círculo interior»). La «globalización postmoderna» (Hall, 1997; Canagarajah, 2006) claramente plantea preguntas sobre los supuestos establecidos en el modelo Kachruviano (Kachru, 1986) y exige que se tengan en cuenta las diversas variedades del inglés del círculo exterior así como del círculo en expansión. De hecho, estas últimas comunidades están desarrollando nuevas normas y diversas gramáticas a medida que hacen uso de la lengua inglesa como vehículo de comunicación internacional. En opinión de Ganagarajah (2006), en este contexto, la definición de proficiencia o dominio lingüístico se vuelve compleja dado que los hablantes competentes de inglés deben ser multidialectales para poder así negociar con las distintas variedades de inglés que faciliten la comunicación. Como señala el autor: «debemos dejar atrás la orientación de “una u otra” variedad en el debate sobre la evaluación para adoptar una perspectiva que incluya “ambas o más” variedades» (p. 233, traducción propia). Este nuevo escenario comunicativo destaca la importancia de la pragmática y de la competencia interactiva más que la de competencia gramática. Todo ello nos lleva al desarrollo y reconstrucción de instrumentos que se muestren sensibles a las necesidades comunicativas de la lengua inglesa como lengua internacional.

Esta nueva orientación hacia la globalización también plantea problemas para aquellas personas encargadas del diseño y desarrollo de las pruebas orales de inglés, las cuales deben incluir la negociación social entre las diversas variedades de inglés. En este sentido, Kang (2008) señala que deberían tenerse en cuenta tanto las características que necesitan los evaluadores de las producciones orales para poder evaluar a los hablantes de inglés no-nativos como la validez de las impresiones de «acento extranjero» que poseen los evaluadores para poder ayudarles a asignar puntuaciones más válidas. Es más, Kang argumenta que los estereotipos y actitudes negativas que poseen ciertos evaluadores hacia las variedades del inglés no-nativo (por ejemplo, *World English pronunciations*) puede afectar de forma significativa a las puntuaciones que se otorgan e impedir la evaluación objetiva de la pronunciación en lengua inglesa de dichos hablantes.

La definición del «constructo», esto es, la descripción de habilidades que se pretenden medir, y su especificación son aspectos fundamentales que deben tenerse en cuenta en cualquier situación de evaluación. Por ello, la inclusión de una nueva prueba oral en el examen de inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), prevista para el 2012 de acuerdo con el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, BOE de 24 de noviembre, debe necesariamente contemplar dichos aspectos.

El examen de inglés en la Prueba de Acceso a la Universidad: el contexto evaluativo

La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) se define como una prueba pública a gran escala (*high-stakes tests*) que realizan anualmente millones de estudiantes españoles al final de su etapa de Educación Secundaria para poder acceder a cualquier universidad española. La PAU incluye un examen normativo de proficiencia en inglés (EI), cuyo objetivo prioritario es discriminar entre los estudiantes de la manera más fiable posible.

Dado el papel primordial de estas pruebas, los resultados que se obtengan en el examen de inglés adquieren una importancia fundamental ya que van a ser decisivos a la hora de determinar la elección de la futura carrera de los candidatos.

El formato actual del EI de la mayoría de las universidades españolas no evalúa importantes habilidades comunicativas de los estudiantes ya que tiende a concentrarse casi exclusivamente en la medición de las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita (Herrera y Laborda, 2005; Amengual, 2006). A su favor, cabe destacar que el EI permite una evaluación comprensiva de estas dos últimas destrezas, es decir, la comprensión lectora y la expresión escrita, aunque el formato actual no se considera un modelo válido de medición de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman y Palmer 1996). Además, el formato del EI parece ejercer un efecto rebote o «*washback effect*» negativo en la enseñanza de la comunicación oral en el aula ya que el profesorado dedica la

mayor parte de su tiempo en clase a la práctica de aquellas destrezas que se incluyen en el EI, aparcando la práctica de aquellas habilidades que no se evalúan en dicho examen (Amengual, 2010).

Así pues, la futura inclusión de una prueba oral en el actual diseño del EI propuesto por las autoridades educativas españolas se entiende como un intento de obtener un efecto rebote o «*washback*» positivo de manera que se consiga dar respuesta a la creciente demanda por el diseño de exámenes de inglés más comunicativos.

Modelos de competencia comunicativa: definición del constructo

Aunque han sido varios los modelos de competencia comunicativa que se han desarrollado, la mayoría de los enfoques teóricos y empíricos que definen la habilidad lingüística y la proficiencia oral se basan en dos modelos o enfoques principales: por un parte, el modelo de la Habilidad Comunicativa de la Lengua (HCL) de Bachman (1990) y de Bachman y Palmer (1996), y por otra parte, la descripción de los componentes de la competencia comunicativa propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2001).

El HCL se considera normalmente el modelo más comprensivo y global de la habilidad lingüística (Weir, 1990; Skehan, 1991; Luoma, 2004). Dicho modelo incluye tres componentes básicos: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. Un avance importante si lo comparamos con modelos comunicativos de la lengua anteriores es que el modelo de Bachman (1990) y de Bachman y Palmer (1996) reconoce la importancia de la competencia estratégica, la cual puede compensar por la falta de competencia en otras áreas. De este modo, la competencia estratégica actúa como mediadora entre la competencia lingüística y el conocimiento sociocultural en el que tiene lugar o se desarrolla el uso del lenguaje.

El MCERL (2001) concibe la competencia comunicativa de la lengua como la habilidad que permite a una persona realizar acciones utilizando medios lingüísticos específicos. La competencia comunicativa comprende tres componentes principales: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática. Aunque no se incluye la competencia estratégica en este diseño, cabe destacar que cada uno de estos tres componentes se define no únicamente como conocimiento de contenido, sino como conocimiento de habilidades y de su puesta en práctica (por ejemplo, *know-how*), es decir, la habilidad de utilizar y aplicar dicho conocimiento. La competencia estratégica también se menciona en la sección que el MCERL dedica al uso comunicativo de la lengua. Esta competencia, sin embargo, se entiende en su sentido más amplio como el uso de todo tipo de estrategias comunicativas. En ese sentido es similar a la aplicación de estrategias metacognitivas (planear, lograr, controlar y corregir) en las distintas actividades lingüísticas: recepción, interacción, producción y mediación.

Las definiciones de competencia comunicativa establecidas en Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996) y el MCERL son las que mejor explican el concepto de constructo de producción oral que se quiere llevar a cabo en el examen oral de inglés de las PAU. Así, la competencia estratégica de los candidatos se entiende que actúa como mediadora entre las habilidades lingüísticas de los candidatos y otros muchos aspectos de estos últimos, tales como sus rasgos o características personales, conocimiento del tema y esquema afectivo con el contexto de uso de la lengua (Bachman y Palmer, 1996).

El modelo de las pruebas de producción oral de Bachman (2001) adquiere una especial relevancia en nuestro caso en concreto. Este modelo explica que la puntuación de un candidato en la prueba oral depende de diferentes factores, a saber, la habilidad subyacente del candidato y su habilidad en el uso de la lengua extranjera, los evaluadores, las escalas de evaluación, las muestras de producción oral, las características de las tareas, las personas que interactúan (examinadores y otros participantes) y la propia producción oral. La puntuación del candidato se basa en la interacción de todos esos variados aspectos presentes en un contexto particular.

Finalmente, de acuerdo con las orientaciones del MCERL, la proficiencia de los candidatos en lengua inglesa a nivel general en las interacciones orales se refleja en su habilidad para comunicarse con otros candidatos que actúan como interlocutores a través de la negociación del significado con la finalidad de producir de manera conjunta (MCERL 2001). De hecho, los

actuales modelos de competencia comunicativa han sido criticados por centrarse más en la producción individual que en los procesos interactivos que incluirían aspectos como la colaboración, cooperación y coordinación entre candidatos (Jacoby y Ochs, 1995). La futura prueba oral de la PAU debería seguir de cerca las recomendaciones que establece el MCERL sobre la interacción oral y, por tanto, subrayar el aspecto interactivo de las conversaciones en las pruebas o exámenes orales.

Definición de las tareas

Dos diferentes clases de tareas suelen proponerse a la hora de evaluar la proficiencia oral de los candidatos:

- Tarea 1: producción de un monólogo de dos o tres minutos de duración aproximadamente (producción oral).
- Tarea 2: desarrollo de una conversación de 8 o 9 minutos de duración (interacción oral) entre dos o tres candidatos.

El objetivo principal de la tarea colaborativa (Tarea 2) es ampliar el constructo de la habilidad de producción oral del candidato de manera que se incluyan modos más interactivos (por ejemplo, negociación, evaluación, comprensión, etc.). Así, dicha tarea permite que los candidatos interactúen unos con otros de forma más variada y genuina. La autenticidad de esta tarea es un aspecto importante a tener en cuenta dado que permite obtener interpretaciones más válidas de las puntuaciones al relacionar los resultados de la prueba con el uso de la lengua en una situación o mundo real. El formato de trabajo en grupo que se adopta para la producción oral es también una opción atractiva por diversas razones, el criterio de factibilidad (varios candidatos pueden ser evaluados al mismo tiempo, menos recursos necesarios en términos de tiempo, menos evaluadores y salas necesarias, etc.) y el potencial efecto rebote positivo (por ejemplo, *washback effect*) que produce, puesto que anima al profesorado a utilizar un mayor número de tareas comunicativas de producción oral en el aula. Además de ello, los resultados de las investigaciones demuestran que los candidatos reaccionan de manera positiva frente a la evaluación oral en grupo (Fulcher, 1996; French, 2003).

Por lo que se refiere a los instrumentos de medida y a la puesta en práctica de dichas tareas, se recomienda la utilización de un breve texto auténtico (de tres o cuatro líneas de extensión) con una serie de dibujos o ilustraciones que ayuden a los candidatos a contextualizar y, por tanto, producir la respuesta que se requiere en la lengua objeto. Las indicaciones pueden incluir preguntas relacionadas con el tema a debatir para iniciar la discusión. Todas las respuestas de los candidatos deberían ser grabadas para poder ser utilizadas como criterio de referencia y evaluación posterior. Antes de que la prueba oral tenga lugar, todos los candidatos deberían recibir instrucción y formación en el modo de desarrollo de las pruebas orales para evitar que los candidatos se dirijan directamente al evaluador en vez de a los otros miembros del grupo por lo que afecta especialmente a la tarea colaborativa. Así pues, es importante familiarizar a los candidatos tanto con el formato de las tareas como con las expectativas que implican cada una de ellas.

Los candidatos pueden elegir entre dos textos que tratan diferentes temas y, por tanto, descartar aquellos temas que no les interesan. Los textos deberían evitar incluir temas que requieran un conocimiento específico y deberían ser relevantes de acuerdo con su edad e intereses comunicativos. Un máximo de quince minutos de preparación se suele conceder a los candidatos para que preparen las tareas y organicen sus ideas antes de que empiece la prueba oral.

Sin duda, el hecho de que la prueba sea a gran escala va a afectar la actuación de los candidatos. En pruebas de pequeña escala, los candidatos no suelen estar tan motivados por la necesidad de obtener una puntuación válida. Sin embargo, cuando las pruebas son a gran escala, los candidatos pueden acabar compitiendo los unos contra los otros para obtener una puntuación más alta (Ockey, 2009). Los resultados de las investigaciones también demuestran que las partes

del examen que tienen mayor peso en la prueba son aquellas a las cuales el profesorado y los candidatos prestan una mayor atención. De hecho, tanto el profesorado como los candidatos se centran en los aspectos del examen que pueden aportarles mejores resultados en el EI (Amengual, 2010).

Proceso de evaluación

Aunque todavía no se han establecido los criterios evaluativos de la prueba oral del EI, estos últimos deberían seguir las directrices y recomendaciones del MCERL.

A modo orientativo, en este trabajo sugerimos varias posibles propuestas relacionadas con dichos criterios. Así, de acuerdo con la práctica habitual que siguen la mayoría de pruebas orales, la prueba oral del EI debería contar al menos con dos evaluadores o examinadores que evaluarían al candidato o grupo de candidatos de forma individual e independiente de la actuación del resto de los candidatos pertenecientes a su grupo.

Los evaluadores deberían evitar interactuar con los candidatos o participar en la discusión o debate excepto en aquellos casos excepcionales en los que un candidato no consigue entender la tarea a realizar o participa tan poco en la conversación que no logra producir una muestra de discurso oral que pueda medirse o evaluarse. Se debería evitar que los candidatos participen en la prueba oral con sus compañeros de clase o conocidos para impedir cualquier posible efecto que la familiaridad con los miembros del grupo pueda tener sobre los resultados de la prueba (O'Sullivan, 2002). Del mismo modo, los candidatos no deberían ser evaluados por sus propios profesores con el fin de evitar que el conocimiento previo de dichos candidatos pueda afectar a sus juicios sobre la habilidad de los candidatos e influir en su comportamiento evaluador.

Los criterios que se presentan en la Tabla 3 del MCERL para evaluar los «aspectos cualitativos del uso de la lengua oral» (MCERL, 2001) podrían servir de referencia para diseñar los instrumentos de evaluación de la prueba oral del EI. El MCERL define en la Tabla 3 los requisitos establecidos en cada uno de los 6 niveles (A1-A2, B1-B2, C1-C2) de acuerdo con cinco criterios analíticos:

- *Amplitud de vocabulario* (por ejemplo, uso de diferentes formas lingüísticas, dominio de expresiones idiomáticas y coloquialismos, etc.).
- *Corrección* (por ejemplo, control adecuado de las estructuras gramaticales, errores, etc.).
- *Fluidez* (por ejemplo, uso fluido de la lengua, control de pausas, ritmo, etc.).
- *Interacción* (por ejemplo, iniciación del discurso, control de turnos, uso de referencias, alusiones, etc.).
- *Coherencia* (por ejemplo, discurso bien estructurado, control de las estructuras organizativas, conectores, etc.).

Por supuesto, estos criterios evaluativos son propuestas meramente orientativas y necesitan especificarse y adaptarse al contexto evaluativo concreto. Por tanto, otras escalas relevantes del MCERL para la evaluación de la interacción oral y la producción oral también deberían consultarse a la hora de evaluar la producción oral de los candidatos. De hecho, como se ha mencionado anteriormente, los recientes debates en la evaluación del inglés como lengua internacional abogan por un «enfoque interaccional» en la evaluación oral de la lengua (Thompson, 2009). En el actual movimiento de globalización y variedades del inglés o «*world englishes*», también se sugiere un cambio de énfasis en la práctica evaluativa que se desplazaría de la gramática a la pragmática, ya que los hablantes de inglés competentes necesitan negociar entre las diferentes variedades del inglés (McKay, 2005; Canagarajah, 2006; Thompson, 2009). Tal y como se ha señalado en las secciones anteriores, los hablantes no-nativos utilizan el inglés más en comunicación con otros hablantes no-nativos que con hablantes nativos en contextos internacionales. Por tanto, Canagarajah (2006) propone ampliar el concepto de competencia estratégica de modo que incluya y evalúe habilidades sociolingüísticas y pragmáticas tales como la acomodación del habla, el cambio de código y el uso de estrategias interpersonales que son

necesarias en la comunicación multilingüe. Otros aspectos como el turno de palabra, la propuesta de opiniones o el uso de estrategias para reparar y corregir malentendidos, que demuestran la habilidad del candidato para interactuar de manera efectiva y utilizar la lengua en la conversación, deberían considerarse en el diseño y puesta en marcha de las escalas evaluativas. Así, los evaluadores deberían tener en cuenta aspectos fonológicos no nucleares (por ejemplo, la distinción entre los sonidos «th»: /θ/ y /ð/), aspectos gramaticales no nucleares (por ejemplo, abuso de ciertos verbos generales tales como *do*, *have*, *put*) y aspectos pragmáticos de la lengua franca nucleares (por ejemplo, estrategias de cortesía tales como las expresiones formulaicas) que constituyen variaciones aceptables del inglés y no impiden la comunicación. Idealmente, la actuación de los candidatos debería evaluarse por separado, independientemente de las otras actuaciones y puntuaciones asignadas al resto de candidatos o miembros del grupo. En este sentido, los evaluadores deberían evitar comparar las actuaciones de los candidatos dentro del grupo, ya que ello podría afectar a sus valoraciones. Por el contrario, la actuación de cada candidato debería compararse y medirse de acuerdo con el criterio de evaluación establecido. También sería aconsejable que se buscara el consenso entre los evaluadores en relación a sus respectivas puntuaciones de modo que estas se pudieran discutir y se llegara a un acuerdo común en la otorgación de la puntuación final.

Un aspecto preocupante relacionado con la evaluación de las pruebas orales es que las tareas que se incluyen requieren la evaluación subjetiva de los evaluadores. Es un hecho bien documentado que los evaluadores varían su comportamiento corrector dependiendo del grupo de candidatos, las diferentes tareas y la ocasión específica (McNamara y Adams, 1991, 1994; Lumley y McNamara, 1995). Por ello, en la administración previa de la prueba, los evaluadores deberían recibir formación específica en torno a los procedimientos y criterios evaluativos. Aspectos tales como el dominio lingüístico de los candidatos, el objetivo de la prueba, la aplicación de los criterios evaluativos, la interpretación de los niveles de proficiencia, etc. deberían discutirse en las sesiones formativas para poder así garantizar la fiabilidad intercorrector y la imparcialidad u objetividad de las valoraciones. Durante las sesiones formativas, se podrían discutir vídeos de simulaciones de tareas orales y evaluarse de acuerdo con las escalas evaluativas hasta que quedara claro el manejo de las mismas y los evaluadores pudieran llegar a un acuerdo respecto a sus puntuaciones. Dada la numerosa cantidad de variables presentes en las pruebas orales que se realizan en grupo, se debería prestar especial atención a las principales características de la competencia interaccional que los evaluadores pueden destacar o encontrar sobresalientes a la hora de evaluar las tareas orales en grupo, esto es, características personales de los candidatos, asertividad, lenguaje corporal, etc.

Dado que los resultados de dichas sesiones de formación no se mantienen durante un largo periodo de tiempo, los evaluadores necesitarían formarse de nuevo después de cierto tiempo. Los evaluadores que demostraran inconsistencia en sus puntuaciones (por ejemplo, demasiado benévolos o estrictos) deberían poder ser identificados para así descartar su participación en futuras administraciones de las pruebas. Las puntuaciones de los candidatos deberían ser lo más fiables y objetivas posibles.

Aspectos a considerar

La mayor reivindicación de los proponentes del formato de la prueba oral en parejas o grupos está relacionada con su autenticidad, ya que los candidatos se comunican en una secuencia que resulta impredecible, reaccionando a las frases o comentarios de los otros participantes (por ejemplo, iniciando, respondiendo, estableciendo turnos, etc.) e involucrando a todos los miembros en una interacción real y variada. Dado que los candidatos deben ser oyentes competentes para poder entenderse mutuamente e interactuar de forma efectiva, este tipo de formatos amplía el constructo de la producción oral y lo convierte en uno que resulta más interactivo o, como afirma Canagarajah (2006), desarrolla la «competencia comunicativa intercultural».

A pesar de las ventajas atribuidas a este formato, las pruebas orales en grupos también han sido criticadas. El principal reto que plantean es cómo evaluar la producción individual de los

participantes y realizar juicios separados en cada grupo, independientemente de la actuación del resto de los participantes, cuando todos ellos están realizando una tarea o colaboración conjunta. De hecho, la naturaleza cooperativa (*co-constructed*) de la conversación (Kramsch, 1986; Hall, 1995; Swain, 2001; May, 2009) es un importante aspecto que debería considerarse en las pruebas orales interactivas, ya que la interacción debería verse como un fenómeno de derivación social ligado a un contexto específico. Es más, los resultados de los estudios sugieren que la puntuación de un candidato puede variar dependiendo de los otros candidatos que participan en la prueba y verse afectada negativamente por la actuación de aquellos candidatos que son incapaces de interactuar de manera colaborativa (Ikeda, 1998; Brown, 2003; Galaczi, 2010), son introvertidos, etc. Nakatsuhara (2010), por ejemplo, descubrió que las variables relativas a los niveles de extroversión influían en las tareas de naturaleza abierta. Ikeda (1998) también nos advierte de los riesgos de agrupar a candidatos cuyas personalidades sean incompatibles.

El dominio lingüístico de los candidatos y su nivel de proficiencia o competencia lingüística es otro de los aspectos a tener en cuenta. Sin embargo, según Iwashita (1998), los distintos niveles de proficiencia no resultan tan problemáticos como aparentan ser. Iwashita (1998) descubrió que los niveles de proficiencia de los candidatos afectaban la calidad del discurso que se producía aunque no alteraba de forma significativa las puntuaciones que se otorgaban a los candidatos. Davis (2009) llegó a la misma conclusión y manifestó que, a pesar de tener distintos niveles de proficiencia en inglés, las puntuaciones de los candidatos no resultaban afectadas.

Otros factores pueden también ser los responsables de los patrones de interacción, entre ellos la familiaridad o el trato con conocidos de los candidatos (*learner acquaintanceship*). En un estudio sobre la familiaridad del candidato, O'Sullivan (2002) descubrió un efecto de *acquaintanceship* en el que un grupo de participantes japonesas conseguían puntuaciones más altas al hablar con interlocutores amigos que cuando interactuaban con interlocutores desconocidos. Este hallazgo plantea la duda de si resulta más conveniente seleccionar los interlocutores o, por el contrario, deberían asignarse de forma aleatoria.

El efecto que producen los diversos tipos de tareas y las variables culturales también se han investigado. Fulcher y Márquez (2003), por ejemplo, afirman que las variables culturales afectan al discurso oral y al éxito o resolución de las tareas. Así, ciertas tareas parecen presentar una dificultad mayor para candidatos procedentes de determinados contextos culturales. Más que penalizarse o tacharse de «inapropiadas», los autores sugieren que dicha variación se debería tener en cuenta en el diseño de las pruebas orales de segundas lenguas. En este sentido, es importante asegurarse de que el tipo de comportamiento que se requiere a los candidatos en las distintas tareas no resulta incompatible con sus parámetros culturales, sociológicos y personales.

Por último y dado que los correctores han demostrado ser una fuente comprobada de error de medida constante, se debería prestar especial atención a los factores relacionados con la figura del evaluador en la corrección de la producción oral de los candidatos. Además de explorar ciertas características de los evaluadores como el género (O'Loughlin, 2000; O'Sullivan, 2000), la edad, la lengua nativa (Chalhoub-Deville y Wigglesworth, 2005), etc., Kang (2008) sugiere investigar la influencia de las características de los evaluadores desde la perspectiva de las variedades del inglés o *world englishes*, incluyendo el estatus de evaluador nativo/no-nativo y sus actitudes hacia las variedades del inglés a la hora de evaluar la producción oral. De hecho, Kang afirma que el enfoque ético de la evaluación de la lengua claramente marca las limitaciones de las pruebas orales evaluadas únicamente por correctores de inglés no-nativos. Es más, según Kang, el contacto intercultural de los correctores y la exposición a las variedades no-nativas puede hacer que los correctores se familiaricen con los acentos y ello influya en sus valoraciones de la producción oral. Esto es, los evaluadores que han tenido mayor contacto con hablantes no-nativos tienden a ser más benévolos. Este hallazgo apoya la hipótesis de que la cantidad de interacción con los hablantes no-nativos o hablantes de *world englishes* facilita la comprensión oral de dichas variedades del inglés. Por tanto, sería necesario promocionar los contactos colaborativos entre los expertos lingüísticos, *world englishes* e investigadores en la evaluación de la lengua para poder mejorar la formación de los correctores y los criterios evaluativos de la producción oral.

De acuerdo con estos resultados, los procedimientos para agrupar a los candidatos en parejas o en grupos en las pruebas orales deberían estudiarse seriamente y revisarse de manera continua. Sin embargo, dado el gran apoyo que le confieren el profesorado y el potencial efecto rebote positivo (*washback effect*) que supone la inclusión de la prueba oral del EI sobre el currículo y los programas educativos (Amengual, 2010), afrontar este reto parece fundamental y necesario. En este sentido, pensamos que el nuevo EI mejorará la educación y podrá satisfacer de manera más efectiva las necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes en este nuevo contexto comunicativo mundial.

Conclusión

En este trabajo hemos señalado los aspectos clave relativos al constructo oral y a las especificaciones de la prueba oral de inglés que formará parte de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) desde una perspectiva del inglés como lengua internacional. En efecto, el nuevo paradigma de inglés como lengua franca ha reconstruido viejas tradiciones lingüísticas, reconfigurado nuevos modelos de uso de la lengua (Canagarajah, 2007) y establecido un cierto umbral de inteligibilidad (a nivel fonológico, lexicográfico y pragmático) en la enseñanza del inglés como segunda lengua del cual pueden ciertamente beneficiarse la enseñanza y la evaluación de la lengua inglesa. A partir de estas nuevas tendencias, se ha producido un mayor entendimiento sobre la compleja interacción entre las tareas, las variables de los candidatos y las variables de los evaluadores en las pruebas orales. Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta necesariamente en el proceso de validación de las pruebas orales.

Todavía es prematuro establecer generalizaciones sobre la efectividad de la nueva prueba oral que se incluirá en las PAU. De hecho la factibilidad de la implementación de la prueba no está garantizada. No obstante, esperamos que este trabajo sirva como documento de discusión que ayude a revisar los paradigmas dominantes de la evaluación relacionados con el círculo interno del inglés dentro de las pruebas orales y genere futuras investigaciones en torno a las especificaciones de la prueba que promuevan una influencia positiva o *washbak effect* en la enseñanza y evaluación de la lengua inglesa.

Referencias bibliográficas

- ACAR, A. (2006). Models, Norms and Goals for English as an International Language Pedagogy and Task Based Language Teaching and Learning. *Asian EFL Journal*, (Busan), 174-191.
- (2008): Standards and Competence in English as an International Language Pedagogy. *Asian EFL Journal*, Asian EFL Journal Press, 1, 199-217.
- ALPTEKIN, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal* (Oxford), 56.1, 57-64.
- AMENGUAL, M. (2006): Análisis de la prueba de inglés de selectividad de la Universitat de les Illes Balears. *Ibérica* (Castellón), 11, 29-59.
- (2010): Exploring the Washback Effects of a High-stakes English Test. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* (Universidad de Alicante), 149-170.
- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- (2001): Speaking as a Realization of Communicative Competence. Paper presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistics. International Language Testing Association (AAAL-ILTA) Symposium. St. Louis, Missouri.

- BACHMAN, L. F & PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BREIDBACH, S. (2003). Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English. Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- BROWN, A. (2003). Interviewer Variation and the Co-construction of Speaking Proficiency. *Language Testing*, 20 (1), 1-25.
- BURT, C. (2005). What is International English? *Columbia University Working papers in TESOL and Applied Linguistics (on-line journal)*, 5 (1), 1-19.
- CANAGARAJAH, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3 (3), 229-242.
- (2007), Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal (Oxford)*, 91, 923-939.
- CANALE, M. (1983). On some Dimensions of Language Proficiency. In J. W. OLLER (Ed.). *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (1995). Deriving Oral Assessment Scales across Different Tests and Rater groups. *Language Testing*, 12 (1) 16-33.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. and WIGGLESWORTH, G. (2005). Rater Judgement and English Speaking Proficiency. *World Englishes*, 24 (3), 389-391.
- COGO, A. & DEWEY, M. (2006). Efficiency in ELF communication. From pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies (on-line journal)*, 5 (2), 59-93.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIS, L. (2009). The Influence of Interlocutor Proficiency in a Paired Oral Assessment. *Language Testing*, 26 (3), 367-396.
- FFRENCH, A. (2003). *The Change Process at the Paper Level*. Paper 5, Speaking. In C. J. WEIR & M. MILANOVIC (Eds.), *Continuity and innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination, 1913-2002 (367-471)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FULCHER, G. (1996). Testing Tasks: Issues in Task Design and the Group Oral. *Language Testing*, 13 (2), 3-49.
- FULCHER, G. & MÁRQUEZ REITER (2003). Task Difficulty in Speaking Tests. *Language Testing*, 20 (3), 321-344.
- GALACZI, E. (2010). Interactional Competence across Proficiency Levels. Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Cambridge, April 2010
- GNUTZMANN, C. (2000). *Lingua franca*. In M. BYRAM (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning (356-359)*. London: Routledge.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next. Why Global English may Mean the End of English as a Foreign Language*. London: British Council.
- GRZEGA, J. (2005). *Journal for EuroLinguistiX (on-line journal)*, 2, 44-64.
- HALL, S. (1995). (Re)creating our Worlds with Words: a Sociohistorical Perspective of Face-to-face Interaction. *Applied Linguistics*, 16 (2), 206-232.
- (1997). The Local and the Global: Globalization and Ethnicity. In A. D. KING (Ed.), *Culture, Globalization, and the World System (pp. 19-40)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- HERRERA, H. & LABORDA, J. (eds.) (2005): *Estudios y criterios para una selectividad de calidad en el examen de inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- HOUSE, J. (2003). English as a Lingua Franca: a Threat to Multilingualism? *Journal of Sociolinguistics (Oxford)*, 7(4), 556-578.
- HÜLMBAUER, C., BÖHRINGER, H. & SEIDLHOFER, B. (2008). Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and Partner in Intercultural Communication. *Synergies Europe (on-line journal)*, 3 (9), 25-36.

- IKEDA, K. (1998). The Paired Learner Interview: a Preliminary Investigation Applying Vygotskian Insights. *Language, Culture and Curriculum*, 11, 71-96.
- IWASHITA, N. (1998). The Validity of the Paired Interview in Oral Performance Assessment. *Melbourne Papers in Language Testing* (Melbourne) 5 (2), 51-65.
- JACOBY, S. & OCHS, E. (1995). Co-construction: an Introduction. *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), 171-183.
- JENKINS, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003). *World Englishes. A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly* (Washington), 40 (1), 157-181.
- KACHRU, B. B. (1985). *Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle*. In R. QUIRK & H. G. WIDDOWSON (eds.), *English in the World. Teaching and Learning the Languages and Literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. Oxford, England: Pergamon.
- KANG, O. (2008). Ratings of L2 Oral Performance in English: Relative Impact of Rater Characteristics and Acoustic Measures of Accentedness. *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment* (University of Michigan) 6, 181-205.
- KIRKPATRICK, A. (2007). *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 366-372.
- LUMLEY, T. & MCNAMARA, T. F. (1995). Rater Characteristics and Rater Bias: Implications for Training. *Language Testing*, 12 (1), 54-71.
- LUOMA, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAY, L. (2009). Co-constructed Interaction in a Paired Speaking Test: The Rater's Perspective. *Language Testing*, 26 (3), 397-422.
- MCKAY, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- (2005). Teaching the Pragmatics of English as an International Language. *Guidelines*, 27 (1), 3-9.
- MCNAMARA, T. F. & ADAMS, R. J. (1991/1994). *Exploring Rater Characteristics with Rasch Techniques*. In Selected Papers of the 13th Language Testing Research Colloquium (LCTR). Princeton, NJ: ETS (ERIC Document Reproduction Service ED 345 498).
- MEIERKORD, C. (2002). 'Language Stripped Bare' or 'Linguistic Masala'? *Culture in Lingua Franca Conversation*. In KNAPP, K. & MEIERKORD, C., *Lingua Franca Communication* (109-133). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MODIANO, M. (2001). Linguistic Imperialism, Cultural Integrity and EIL. *ELT Journal* (Oxford), 55 (4), 339-346.
- NAKATSUHARA, F. (2010). Interactional Competence Measured in Group Oral Tests: How do Test-talker Characteristics, Task Types and Group Sizes Affect Co-constructed Discourse in Groups? Paper presented at the Language Testing Research Colloquium, Cambridge. April, 2010.
- OKEY, G. J. (2009). The Effects of Group Members' Personalities on a Test Taker's L2 group Oral Discussion Test Scores. *Language Testing*, 26 (2), 161-186.
- O'LOUGHLIN, K. (2000). *The Impact of Gender in the IELTS Oral Interview*. In R. TULLOCH (Ed.), *IELTS Research Reports*, 3 (1-28). IELTS Australia and British Council.
- O'SULLIVAN, B. (2000). Exploring Gender and Oral Proficiency Interview Performance. *System*, 28, 378-386.
- (2002). Learner Acquaintanceship and Oral Proficiency Test Pair-Task Performance. *Language Testing*, 19 (3) 277-295.
- PAIKEDAY, T. M. (1985). *The Native Speaker is Dead!* Toronto and New York: PPI.

- PICKERING, L. (2006). Current Research on Intelligibility in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics (Cambridge)*, 26, 219-233.
- RAJADURAI, J. (2005). Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations. *Asian EFL Journal (Busan)*, 7 (4), 111-130.
- RAJAGOPALAN, K. (1999). Of EFL Teachers, Conscience and Cowardice. *ELT Journal (Oxford)*, 53.3, 200-206.
- REAL DECRETO 1982/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE número 283 de 24/11/2008).
- SEIDLHOFER, B. (2001). Closing a Conceptual Gap: the Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics (Oxford)*, 11.2, 133-158.
- (2003). A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'? Council of Europe. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- (2004). Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics (Cambridge)*, 24, 209-239.
- SKEHAN, P. (1991) *Progress in Language Testing: the 1990s*. In J. C. ALDERSON & B. NORTH (eds.) *Language Testing in the 1990s*. London: Macmillan.
- SWAIN, M. (2001). Examining Dialogue: Another Approach to Content Specification and to Validating Inferences Drawn from Test Scores. *Language Testing*, 18, 275-302.
- THOMPSON, G. (2009). Reevaluating the Specifications of an Oral Proficiency Test. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, 233-260.
- WEIR, C. J. (1990) *Communicative Language Testing*. London: Prentice Hall.

Dirección de contacto: Marian Amengual Pizarro. Edificio Beatriu de Pinós, Universitat de les Illes Balears. Crta. De Valldemossa, km. 7,5. 07122, Palma de Mallorca. Balears. E-mail: marian.amengual@uib.es