ELABORACIÓN DE UN *TEST* PRAGMÁTICO PARA ELE. UN TRABAJO EN CURSO

Fernando Hervás
Eliseo Picó
Mercè Vilarrubias

1. Introducción. Modificaciones recientes en el concepto de competencia comunicativa.

El impulso renovador que se produce en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la consolidación del enfoque comunicativo en los años setenta se traduce, en la década siguiente, en una nueva riqueza y profundización de planteamientos. Aspectos que hasta entonces habían quedado marginados si no olvidados en la didáctica de las lenguas extranjeras cobran nuevo ímpetu. En este marco de ideas creado con la consolidación del enfoque comunicativo, la lingüística instaura las bases del funcionalismo pragmático y, contemporáneamente, se empiezan a tener en cuenta aspectos empíricos en los estudios de carácter generativo, sobre todo por lo que respecta a la adquisición de lenguas. Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas se centran en la explicación de una progresiva estratificación de las funciones lingüísticas y de los mecanismos cognitivos necesarios para procesar la segunda lengua. Esto se concibe como una interacción de diferentes niveles semióticos y pragmáticos que determinan diferentes sistemas de relaciones estructurales en el signo lingüístico [Silverstein, 1985].

Las nuevas propuestas metodológicas reflejan el intento de reunir el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en los contextos sociales de interacción: no es posible limitarse a señalar el carácter del lenguaje, sino que es necesario poner de relieve el funcionamiento de las formas lingüísticas y extralingüísticas. La enseñanza comunicativa de lenguas se enriquece así con el análisis del discurso y de las estrategias de aprendizaje al tenerse en cuenta las competencias discursiva y estratégica. Se trata, sin duda, de una consideración diferente de la competencia comunicativa.

Estos dos impulsos, las nuevas concepciones lingüísticas y semióticas, y su reflejo en las prácticas metodológicas, han marcado un giro ciertamente considerable en las bases mismas de los enfoques comunicativos. De hecho en las últimas consideraciones acerca de la competencia comunicativa -*la competencia comunicativa revisitada* que dio título a un seminario recogido luego en un

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

número monográfico de *Applied Linguistics*- muestran claramente este carácter más amplio y ciertamente menos restrictivo, que los desarrollos teóricos en este seminario a Bakhtin y Jakobson, que sin duda enriquecen el concepto primitivo.

En esta línea se está elaborando un *test* para medir la competencia pragmática de los aprendices de ELE. Se ha centrado el interés en los extranjeros que vienen a España a cursar estudios universitarios y que pretenden integrarse durante algún tiempo en la vida académica. Ha parecido importante centrar nuestro interés en este grupo de aprendices ya que, por una parte, no existe para ellos ninguna prueba específica, al contrario de lo que sucede en otros países, y, por otra parte, se trata de un grupo que tiende cada vez a ser más numeroso, sobre todo a partir de iniciativas institucionales como el programa Erasmus y otras.

Vale la pena, por tanto, revisar en primer lugar el concepto primitivo de competencia comunicativa y ver las últimas modificaciones que ha sufrido. La idea de Hymes al desarrollar el concepto de competencia comunicativa, según sus propias explicaciones posteriores, es sobre todo la de sentar las bases para el desarrollo de una lingüística que "puisse décrire tout trait de parole qui s'avère pertinent dans un cas donné, et qui puisse mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres en termes de rapports de rôles, de status, de taches, etc." [Hymes, 1984, 14]. Se trata, como se ve, de una lingüística que tome en consideración tanto los hechos sociales y etnográficos como los gramaticales y fonéticos. La crítica al concepto chomskyano de "competencia lingüística", así como de los presupuestos teóricos de dicho concepto (el hablante-oyente ideal y la comunidad lingüística homogénea), se formula en base a la necesidad de considerar la vida social como eje necesario para la comprensión del lenguaje.

En este sentido, Hymes considera que los tipos de competencia y el formato de las gramáticas "varient selon les communautés" [Hymes, 1984, 39]. De hecho, las comunidades se distinguen unas de otras también por sus creencias y sus sistemas de valores respecto al lenguaje y el lugar que ocupa éste en sus vidas. Estos hechos le llevan a pensar que la lengua es, en cierto sentido, lo que la comunidad de hablantes hace con ella. Un estudio lingüístico basado únicamente en la gramática no puede dar cuenta, desde esta perspectiva, de todos los datos provenientes de una comunidad de habla (de ahí la necesidad chomskyana de postular una "comunidad homogénea"); probablemente tampoco los datos que vengan de un único hablante, puesto que dependerán también de las relaciones de *roles,* cortesía, etc., creadas en el seno de su comunidad (de ahí el hablante-oyente ideal).

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

Uno de los campos lingüísticos en los que primero entró, y con mayor adhesión fue aceptado, dicho concepto es el de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la adquisición de las lenguas segundas. Desde Jakobovits [1970] y Savignon [1972] la competencia comunicativa ha jugado un papel de primer orden y ha sido utilizada para dar cuenta de un gran número de hechos y capacidades lingüísticas. Las instituciones y los centros de enseñanza europeos han tomado una parte activa en el desarrollo posterior del concepto de competencia comunicativa. En Canale y Swain [1981] se encuentra una amplia discusión y una guía crítica de los trabajos llevados a cabo en este sentido.

Rápidamente la noción de competencia comunicativa se convirtió en centro de interés y tema de controversia en los trabajos de desarrollo de programas de estudio de segundas lenguas [Munby, 1978; Brumfit y Johnson, 1979; etc.] y en la determinación de objetivos, en la preparación y puesta a punto de pruebas de evaluación [Walters, 1982]. En este sentido es importante señalar el trabajo analítico de Canale y Swain [1981] así como el marco teórico propuesto por Canale [1983]. Estos identificaron tres sectores en la competencia comunicativa: el gramatical, el sociolingüístico y el estratégico. Esta división tripartita amplió la división de Hymes que oponía de hecho la competencia gramatical a la competencia sociolingüística. Para Canale y Swain [1981] además de las reglas sociolingüísticas, socioculturales y discursivas, es importante tener en cuenta, en el ámbito de la pedagogía de las segundas lenguas, las reglas que determinan el uso de las estrategias verbales y no verbales que pueden ser utilizadas por el hablante para reparar las rupturas de la comunicación. Dicho componente incluye también, por otra parte, las estrategias de aprendizaje desarrolladas por el aprendiz para adquirir la segunda lengua. Estos tres tipos de competencia posibilitaron de hecho una mayor precisión tanto en la elaboración de *syllabus* como en la comprobación y evaluación del aprendizaje de la L2.

La revisión actual de estos conceptos enfatiza, por una parte, el carácter original del constructo teórico de Hymes frente al de Chomsky y, por otra parte, profundiza en la descripción y precisa los diferentes componentes de la competencia comunicativa. Como señala Widdowson [1989, 129] "Chomsky and Hymes are playing in different kinds of game"; mientras que para Chomsky competencia es el conocimiento gramatical para Hymes es la habilidad para hacer algo mediante el lenguaje. Sin embargo, y matizando ya la aportación de Hymes, esta habilidad para hacer algo mediante el lenguaje, las habilidades lingüísticas del hablante nativo, eran vistas como unos nuevos conjuntos de reglas que se unían a las gramaticales en la competencia nativa. Esta es la idea que subyace, de hecho, a partir de los planteamientos de Canale y Swain [1980]. Spolsky [1989] pone en duda esta concepción de la competencia comu-

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

nicativa como conjunto de reglas, que es indiferente a distinciones cognitivas importantes.

Spolsky [1989] introduce en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas un nuevo modelo descriptivo, el PDP *(Parallel Distributed Procesing)*, o modelo conexionista, que pretende resolver estos problemas desde una perspectiva neurofisiológica y de funcionamiento cerebral. El modelo parece empíricamente relevante y se ajusta más a la concepción original de Hymes que a la versión sobresimplificada de Canale y Swain [1980]. Dicho modelo no parte de una colección de reglas sino de una regla general y una serie de condiciones específicas expresadas como criterios de preferencias. De hecho se trata de una ampliación considerable del modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain.

2. Problemas en la evaluación de la competencia comunicativa.

A partir del desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, se empieza a poner en duda la posibilidad de obtener resultados "reales" con una evaluación autónoma de cada una de las cuatro habilidades. Spolsky [1978] llama a esta etapa integrativa y comunicativa, pues su reivindicación más importante es la de querer integrar las diferentes habilidades en el proceso de evaluación, tal como se plantea hacerlo también en el proceso de enseñanza y tal como parece hacerse en la vida cotidiana. De este modo se construyen *tests* globales, como escuchar una conferencia y tomar apuntes, leer una carta y contestarla, preparar las notas de una conferencia y darla, etc.

En este sentido Oller [1979] revalora dos tipos de pruebas que tienen la característica de permitir la activación de diferentes actividades integradas: el dictado que ha de leerse en frases enteras y con sentido si queremos que integre un conocimiento más global de la lengua y el *cloze* (en sus diversas versiones). Estas dos actividades tienen la propiedad, y consecuentemente la ventaja, de medir la comprensión lectora pero también la expresión escrita y la comprensión y expresión oral si se hace corresponder dentro de una misma prueba. El mismo autor aconseja, para cursos más avanzados, *tests* que requieran habilidades cognitivas como la síntesis, el análisis o la autoevaluación. Propone también la revisión de los *tests* de respuesta múltiple desde la perspectiva de las ambigüedades que provocan y la dificultad para adaptarlos a las necesidades integradoras que subraya.

Actualmente éste es un problema central en el campo de la medición y la evaluación de segundas lenguas. La actuación comunicativa presentada "en bruto", no parece adecuada para dar el diagnóstico justo del examinado, por lo

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ..
Centro Virtual Cervantes

que necesitamos los datos que puede aportar la estadística. Según señala Henning [1988] la inutilidad de un *test* no puede estar basada solamente en aspectos como la naturalidad de las situaciones o conductas elicitadas. De hecho, normalmente, el mayor valor de los *tests* directos o naturales se pierde en la irregularidad de medir y apuntar. El problema presentado a los elaboradores de pruebas de segundas lenguas es que, muy a menudo, en los *tests* basados en un enfoque puramente comunicativo, se medían más la inteligencia o algún tipo de especificidad cognitiva que la habilidad lingüística real del examinado. Este aspecto invalida absolutamente la prueba en cuestión, ya que ésta no cumple el objetivo para el que ha sido construida, al ponerse en duda su objetividad, que viene dada por su valor equitativo para los examinados y su repetibilidad mecánica, es decir independiente del examinador. Para que esto sea así la puntuación de cada respuesta tiene que decidirse antes, de forma que cada posible respuesta ya tiene una evaluación asignada.

Para solucionar estos problemas, el *test* propuesto introduce variaciones de carácter gramatical en los *items,* es decir, no ligadas a capacidades más generales que la puramente lingüística, y se pretende correlacionar sus resultados con los resultados de un *cloze* puramente gramatical.

3. Método seguido en la elaboración del *test.*

El *test* elaborado para medir la competencia comunicativa de los aprendices de ELE está basado en el realizado por Farhady [1980] para el inglés. Este autor sugirió un conjunto de cuatro respuestas de elección múltiple en donde la respuesta correcta es apropiada gramatical y funcionalmente, mientras que las otras tres contienen desviaciones: a. sólo en la gramática, b. en el valor pragmático, c. en ambos.

Farhady se encontró con que este tipo de *test* se correlaciona muy bien con otros *tests* lingüísticos y, al mismo tiempo, tiene en cuenta el uso sociocultural del lenguaje. El *test* de Farhady, sin embargo, no permite advertir la variabilidad, ni desde el aspecto normativo ni del interlingual. Al mismo tiempo, los resultados limitan su grado de generalización, como todo trabajo de muestreo, a las situaciones específicas tratadas.

Para la delimitación de los elementos a evaluar se ha tenido en cuenta el análisis de las necesidades comunicativas y las listas de nociones y funciones establecidas a partir de dichas necesidades en el Nivel de Umbral del español. El principio de análisis de necesidades es probablemente la contribución más importante del proyecto del Consejo de Europa. Éste significó el establecimiento, por primera vez, de los criterios de selección de las categorías que se

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ..
Centro Virtual Cervantes

tenían que enseñar en un *syllabus* semántico, es decir las nociones y funciones que han de aprender los estudiantes para actuar correctamente en L2. Van Ek [1975] creó el marco adecuado para llevar a cabo un análisis de necesidades que desembocó en un inventario o programa, es decir, en una lista de *items* que se tenían que enseñar, previa a la elaboración definitiva de un programa.

A partir de estos presupuestos teóricos el Consejo de Europa dedicó muchos esfuerzos, dentro del Proyecto de Lenguas Vivas, a definir unos primeros objetivos comunicativos en el aprendizaje de idiomas, que se establecieron definitivamente con la publicación de una serie de trabajos de los que el primero, para el inglés, se llamó *The Threshold Level* [Van Ek, 1975] y fue adaptado a continuación a diferentes idiomas.

Ha parecido adecuado, al elaborar los *items* del *test,* partir de un criterio semejante, basado también en la relación entre funciones lingüísticas y actos de habla determinados. La selección de los actos de habla se ha basado por tanto, en:

1. La frecuencia de uso
2. La utilización de interacciones normales en la vida académica.
3. La inserción en el diseño del *test* de la relación y *status* social de los interlocutores.
4. La no superposición de unas funciones con otras.

Dichos criterios pueden parecer subjetivos mientras no existan estudios empíricos sobre la cuestión de la frecuencia de uso, sin embargo parecen teóricamente adecuados y responden bien a las necesidades del *test.* De todas formas, siempre es necesaria una opción en el momento de decidir criterios y estos han parecido bastante relevantes.

A partir de estos criterios, pues, se han elaborado treinta situaciones que corresponden a cada uno de los *items* del *test.* Cada una de las situaciones puede caracterizarse en los términos de situación, participantes, función, relación social y *status* social. Si examinamos, por ejemplo, el *item* número cuatro podemos caracterizar la situación descrita en los siguientes términos:

- Situación académica
- Participantes: estudiante y profesor
- Función: hacer que alguien haga algo
- Relación social: no amigos
- *Status* social: desigual

Una vez elaborados estos treinta *items* ligados a situaciones se administró

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ..
Centro Virtual Cervantes

como *test* de respuesta abierta a veinte alumnos extranjeros de nivel intermedio bajo de la E.O.I. de Barcelona (fase 1) y a veinte alumnos de C.O.U. del I.E. Menéndez Pelayo también de Barcelona (fase 2). A partir del análisis y clasificación de las respuestas obtenidas en este *pre-test* abierto se construyó el *test* de respuesta múltiple de tal modo que la respuesta correcta provenía siempre de la respuesta de los nativos y las respuestas incorrectas de los extranjeros, seleccionando éstas últimas en base a su inadecuación social, imprecisión lingüística o a la no satisfacción del objetivo funcional propuesto. El *test* resultante presentaba pues, como opciones a cada pregunta:

1. Una respuesta funcionalmente adecuada y lingüísticamente precisa.
2. Una respuesta funcionalmente adecuada pero lingüísticamente imprecisa o incorrecta.
3. Una respuesta lingüísticamente precisa, gramaticalmente correcta y funcionalmente inadecuada.
4. Un distractor que no era ni socialmente adecuado ni lingüísticamente preciso o bien no satisfacía el objetivo funcional.

El *test* así construído se administró a once nativos también alumnos de C.O.U. en el mismo instituto (fase 3) y a cincuenta alumnos extranjeros de la E.O.I. de Barcelona de nivel B y de la Universidad de Barcelona del programa Erasmus (fase 4). En esta última fase el *test* se administra simultáneamente con un *cloze* para estudiar las correlaciones entre ambos *tests*. Al mismo tiempo interesa averiguar la fiabilidad y validez del mismo, así como analizar sus *items* según el modelo S-P de Delwyn-Harnish [Harnish, 1983]. En esta comunicación se presentan únicamente los resultados de la administración a nativos (fase 3), pues interesa comentar algunos aspectos que se han puesto de manifiesto y que parecen especialmente relevantes.

4. Resultados y discusión de la administración a nativos.

La validación de pruebas se puede definir como el proceso por el que los resultados de un *test* se evalúan en relación con el propósito de la administración de la prueba; de acuerdo con esto, la validación trata de determinar hasta que punto una prueba dada nos proporciona información sobre la capacidad del examinando para funcionar en la segunda lengua conforme con ciertos criterios lingüísticos predeterminados. Estos criterios pueden tomar la forma de un conjunto de objetivos de aprendizaje de la lengua especificados en forma de *syllabus* como una especificación de requisitos para un determinado empleo, como un determinado nivel estipulado en una escala descriptiva de competencia global, etc. Una prueba que muestra un conjunto de criterios de este tipo tiene "validez de contenido" si presenta una muestra representativa del conte-

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

nido que dice medir.

Otro aspecto de la validez que ha interesado a los investigadores ha sido la "validez del constructo" [Crombach, 1971]. Se entiende por ésta el grado en que una determinada prueba mide el constructo teórico que dice medir, en este caso la competencia comunicativa.

El tipo de validez que interesa demostrar en este momento puede clasificarse como un aspecto de esta validez del constructo. Los hablantes nativos de un determinado nivel de educación tienen la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en una situación académica dada.

Si bien nuestro interés está en saber si la prueba ofrece unos índices adecuados en la competencia comunicativa de los no nativos, los nativos nos pueden ofrecer el criterio con el cual comparar la competencia de los no nativos. Según Oller [1979, 203],

> "... native performance is a more valid criterion against which to judge te effectiveness of test items than no-native performance is".

Y continúa diciendo:

> "In a fundamental and indisputable sense, native speaker performance is the criterion against wich all language proficiency can be defined. To chose non-native performance as a criterion whenever native performance can be obtained is like using an imitation when the genuine article is ready to hand. The choice of native speaker performance as the criterion against which to judge the validity of language proficiency test, and as a basic for refering and developing them, guarantees greater facility in the interpretation of test scores, and more meaningful test sensitivities (i. e. variance). [Oller, 1979, 204].

Hay que señalar, en primer lugar, que esta administración a nativos de las pruebas pensadas para extranjeros es algo que se lleva a cabo muy pocas veces y que puede resultar reveladora en varios aspectos. Los resultados de dicha administración pueden verse en porcentajes en el Apéndice 1. En general puede decirse que los datos son bastante homogéneos. De las 30 preguntas 19 dan un porcentaje de acuerdo superior al 90%, 3 entre el 80% y el 90%, y 7 entre el 70% y el 80%, sólo una pregunta (el *item* 2) presenta un índice de acuerdo inferior a esta cifra, lo que ha hecho, desde luego, suprimirla en administraciones posteriores a extranjeros. También se ha eliminado para administraciones posteriores el *item* 29 que si bien presenta un índice de acuerdo supe-

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

rior al 70% presenta también una variación muy amplia.

Parece interesante comentar el *item* 2, del que los nativos no han encontrado mayoritariamente la respuesta correcta. El problema está en la respuesta D, que traducida al catalán sería perfectamente aceptable tal cual y que para ser correcta en español le falta un artículo y le sobra una preposición *(cat. Disabte amb la classe anirem a un concert. Qué et semblarie de vindre amb nosaltres?)*. Quizás haya sido esta confluencia con el catalán lo que haya confundido a los nativos, aunque también es posible que se trate de un problema de procesamiento de la lectura, ya que muchas veces, sobre todo en lecturas rápidas, el lector pasa por alto las palabras gramaticales [Crowder, 1982].

Una de las causas mayores de variación en esta administración a nativos, que se da, por ejemplo, en el *item* 15, es la diferencia entre las formas verbales y pronominales de tú y usted. Los nativos que han realizado la prueba no parecen tener muy claro, como la mayoría de nosotros por otra parte, cuándo tienen que usar una forma u otra.

Apéndice

1. Resultados de la administración a 11 nativos no profesores.

item 1:	A	0%	*item* 16: A	0%	
	B	18%		B	100%
	C	82%		C	0%
	D	0%		D	0%
item 2:	A	27%	*item* 17: A	82%	
	B	0%		B	0%
	C	27%		C	0%
	D	46%		D	18%
item 3:	A	0%	*item* 18: A	100%	
	B	100%		B	0%
	C	0%		C	0%
	D	0%		D	0%
item 4:	A	0%	*item* 19: A	0%	
	B	0%		B	82%
	C	100%		C	18%
	D	0%		D	0%
item 5:	A	9%	*item* 20: A	0%	

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

	B	0%		B	0%
	C	91%		C	0%
	D	0%		D	100%
item 6:	A	100%	*item* 21: A	27%	
	B	0%		B	0%
	C	0%		C	73%
	D	0%		D	0%
item 7:	A	9%	*item* 22: A	0%	
	B	0%		B	73%
	C	91%		C	0%
	D	0%		D	27%
item 8:	A	0%	*item* 23: A	0%	
	B	100%		B	0%
	C	0%		C	0%
	D	0%		D	100%
item 9:	A	0%	*item* 24: A	0%	
	B	0%		B	91%
	C	0%		C	9%
	D	100%		D	0%
item 10:	A	0%	*item* 25: A	27%	
	B	0%		B	73%
	C	100%		C	0%
	D	0%		D	0%
item 11:	A	0%	*item* 26: A	0%	
	B	0%		B	0%
	C	73%		C	0%
	D	27%		D	100%
item 12:	A	73%	*item* 27: A	0%	
	B	0%		B	9%
	C	0%		C	91%
	D	27%		D	0%
item 13:	A	91%	*item* 28: A	9%	
	B	0%		B	0%
	C	0%		C	0%
	D	9%		D	91%
item 14:	A	0%	*item* 29: A	73%	

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ..

Centro Virtual Cervantes

	B	0%		B	9%
	C	100%		C	9%
	D	0%		D	9%
item 15:	A	0%	*item* 30: A	0%	
	B	27%		B	100%
	C	0%		C	0%
	D	73%		D	0%

2. Muestra de *items*

2.- Estás en un grupo de la clase que está organizando una salida a un concierto. Quieres invitar a un profesor que también es amigo tuyo. ¿Qué le dices?

A. Oye, queremos ir a un concierto con un grupo de la clase. ¿Quieres acompañarnos?
B. Oiga un pregunta. ¿Podría venir un amigo mi con nosotros al concierto?
C. Me gustaría invitarle a un concierto mañana por la noche. Espero que acepte mi invitación.
D. Sábado con la clase iremos a un concierto. ¿Qué te parece de venir con nosotros?

4. Estás haciendo un ejercicio de deberes. Piensa que lo has hecho bien pero no estás seguro. Quieres pedirle a un profesor que mire si tus respuestas son correctas. ¿Qué le dices?

A. Ya podrías mararme esto un rato. ¿No?
B. ¿Puede conectar mi ejercicio, por favor?
C. ¿Puede mirarme este ejercicio para ver si mis respuestas son correctas, por favor?
D. Oiga, por favor. ¿Esto es bien?

15. Normalmente vas a la escuela con un profesor que también es amigo tuyo. Una mañana estáis llegando tarde y quieres sugerirle que toméis el autobús. ¿Qué le dices?
A. Oye. Yo me voy porque tengo prisa.
B. Oye, ¿porqué no cogemos el autobús que ya es muy tarde?
C. ¿Qué te parece si iremos en autobús? Es muy tarde.
D. Si usted quiere podríamos coger el autobús porque es un poco tarde.

17. Estás comiendo con un compañero en el bar de la Escuela. El dice que la comida es siempre más cara en la Escuela que fuera de la Escuela; estás seguro que no. ¿Qué le dices para sacarle de su error?

A. Pero, ¿qué dices? Al contrario. En la Escuela la comida y las bebidas son más baratas que fuera.
B. La comida está bien y comer en la Escuela es divertido.

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

C. Como digas tonterías te rompo la cara. Este sitio es más barato.
D Que no. La comida del bar de la Escuela es más barato que en otro sitio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANGELIS, P. Y TH. HENDERSON (eds.), 1989, "Communicative Competence Revisited", *Applied Linguistics,* 10/2, Oxford, Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. Y M. SHARWOOD-SMITH, 1985, "Interlanguage is not a State of Mind: and Evaluation of the Construct for Second-Language Acquisition", *Applied Linguistics,* 6/2, Oxford, Oxford University Press, págs. 101-117.
- BRUMFIT, C.J. Y K. JOHNSON, 1979, *The Communicative Approach to Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press.
- BRUMFIT, C.J., 1984, *Communicative Methodology in Language Teaching,* Cambridge, Cambridge University Press.
- CANALE, M., 1983, "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", Richards y Schmidt (eds.) [1983].
- CANALE, M., Y M. SWAIN, 1980, "Theorical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics,* 1/1, págs. 1-47.
- CAZDEN, C.B., 1989, "Contributions of the Bakhtin Circle to 'Communicative Competence'", Angelis y Henderson (eds.) [1989].
- CROWDER, R.G., 1982, *Psicología de la lectura,* Madrid, Alianza.
- FARHADY, J., 1980, *Justification, Development and Validation of Fonctional Language Tests,* Ph. D. dissertation, Los Angeles, University of California.
- HARNISH, D.L. 1983, "Items Response Patterns: Applications for Educational Practice", *Journal of Educational Measurement,* 20.2, págs. 191-206.
- HENNING, 1987, *A Guide to Language Testing. Developement Evaluation Research,* New York, Newbury House.
- HORNBERGER, N.H., 1989, "*Trámites* and *Transportes*. The Acquisition to communicative Competence for One Speech Event in Puno, Peru", Angelis y Henderson (eds.) [1989].
- HYMES, D. H., 1972, "On Communicative Competence" en Priedet y Holmes (eds.) [1972].
- HYMES, D.H., 1984, *Vers la competénce de communication,* París, Hatier-CREDIF.
- HYMES, D.H., 1989, "Postscript", Angelis y Henderson (eds.) [1989].
- JACKENDORFF, R., 1983, *Semantics and Cognition,* Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- JAKOBOVITS, L.A., 1970, *Foreign Language Learning,* Rowley, Mass., Newbury House.
- MUNBY, J., 1978, *Communicative Syllabus Design,* Cambridge, Cambridge University Press.
- OLLER, J.W., 1979, *Language Test at School,* London, Longman.
- PICÓ, F., (en prensa), "La prueba de huecos de elección múltiple", *Cable.*
- PRIDET, J.B. Y J. HOLMES (eds.), 1972, *Sociolinguisics,* London, Penguin.
- SAVIGNON, S.J., 1972, *Communicative Competence: an Experiment in Foreign-Language*

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ..
Centro Virtual Cervantes

Teaching, Center for Curriculum Development.

- SILVERSTEIN, 1985, "The Functional Stratification of Language and Ontogenesis", Wertsch J. (ed.) [1985].
- SPOLSKY, B. (ed.), 1978, *Approaches to Language Testing. Advances in Language Testing Series*, 2, Arlington, Va. Center for Applied Linguistics.
- SPOLSKY, B., 1978, "Introduction: Linguistics and language testers", Spolsky B. (ed.) [1978].
- SPOLSKY, B., 1989, "Communicative Competence, Proficiency, and Beyond", Angelis y Henderson (eds.) [1989].
- VAN EK, J.A., 1975, *The Threshold Level,* Strasbourg, Council of Europe.
- WERTSCH, J (ed.), 1985, *Culture, Communication and Cognition: Vigostkian perspectives,* Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G., 1989, "KNOWLEDGE OF LANGUAGE AND ABILITY FOR USE", ANGELIS Y HENDERSON (EDS.) [1989].

ASELE. Actas II (1990). FERNANDO HERVÁS, ELISEO PICÓ y MERCÉ VILARRUBIAS. Elaboración de ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes