LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y PREGUNTAS PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN ORAL

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Antonio de Nebrija

RESUMEN: La evaluación de la destreza de comprensión oral requiere el empleo de textos, en formato audio o vídeo, que sirvan para medir las microhabilidades de comprensión de interés para el examinador.

No resulta sencillo encontrar textos auténticos que se ajusten a lo requerido para evaluar la comprensión oral. Por ello, lo habitual es que se elaboren los materiales sonoros *ex profeso* para la prueba, de manera que los textos que sirven como guión y las preguntas de comprensión se realizan apoyándose mutuamente.

La presente comunicación ofrece pautas para ello. Esta propuesta surge de un proyecto de investigación para certificar el nivel lingüístico inicial de trabajadores inmigrantes de la Comunidad de Madrid (Consejería de Inmigración y Fundación Antonio de Nebrija).

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con los estudios sobre evaluación de la comprensión auditiva, el texto es la pieza clave en un examen de esta destreza (Buck, 2001), por lo que su elección debe llevarse a cabo cuidadosamente. Sin embargo, encontrar textos para evaluar la comprensión oral no resulta sencillo (es más complicado que hallarlos para la comprensión lectora), lo que ocasiona la necesidad de elaborarlos *ex profeso* para el examen en cuestión.

Por otra parte, el hecho de que el texto vaya a emplearse para la evaluación requiere que se elija o elabore teniendo en cuenta una serie de consideraciones que se añaden a las habituales para la selección de los textos empleados en la didáctica de la destreza. En el caso de la evaluación, es necesario que el texto contribuya a asegurar la validez, la

fiabilidad, la viabilidad y la autenticidad situacional del examen, al tiempo que redunde en un impacto positivo del mismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Lo anteriormente señalado justifica la conveniencia de que construyamos nuestros propios textos para evaluar la comprensión oral, de acuerdo con el tipo de prueba evaluadora, su relación con el proceso de aprendizaje y el nivel de dominio lingüístico de los aprendices, entre otros factores.

Lo importante en el caso de los textos empleados para la evaluación de esta destreza, no es tanto la autenticidad de los textos, en el sentido de que sean reales. Lo relevante en un texto que servirá como guión del material sonoro del examen de comprensión, es que se respeten las características lingüísticas propias de esa tipología textual en el contexto dado, y que se requiera del candidato la puesta en práctica de los mismos procesos y estrategias de comprensión que se activarían en una situación similar fuera del contexto de aprendizaje formal de la L2/LE (Buck, 2001; Bordón, 2006; Martín, 2010).

Asimismo, debemos tener en cuenta las dificultades de la evaluación de la comprensión oral inherentes a la naturaleza de esta destreza lingüística, ya que son la principal causa de que resulte complicado encontrar textos auténticos apropiados para un examen. Igualmente, hacen necesario que se trabaje a la par en la elaboración del texto y de las preguntas de comprensión, para que se retroalimenten mutuamente. Por esta razón, en la presente comunicación no nos limitaremos a hablar de los textos que deben emplearse en la evaluación, sino que incluiremos algunas consideraciones acerca de las preguntas que los acompañan.

La primera dificultad para evaluar la destreza auditiva es que requiere la intervención de otras destrezas para medir su resultado (debido al carácter inobservable de la comprensión oral). Esto hace que se trate de una medición indirecta, que se ve interferida por el uso de otra u otras destrezas (expresión oral, expresión escrita y/o comprensión lectora). Al tratarse, además, de una tarea que requiere el procesamiento de la información de manera simultánea a la emisión del input, la interferencia de otra u otras destrezas puede restar validez a la prueba evaluadora. De ahí la pertinencia de elaborar simultáneamente el texto, las instrucciones y preguntas del examen, para atenuar en la medida de lo posible los efectos negativos provocados por el uso de otras habilidades lingüísticas (normalmente la comprensión lectora para las preguntas y la expresión escrita para las respuestas).

A lo largo de esta comunicación se ofrecen unas pautas para la elaboración de los textos, así como unas consideraciones acerca de las instrucciones y preguntas de comprensión que los acompañan en las pruebas de evaluación de E/LE. Nuestra propuesta surge de un proyecto de certificación lingüística de nivel inicial de español para inmigrantes adultos en contexto laboral en la Comunidad de Madrid, llevado a cabo por la

Universidad Antonio de Nebrija entre junio de 2008 y septiembre de 2010, financiado por la Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid y la Fundación Antonio de Nebrija[1]. Por esta razón y de manera ilustrativa, el último apartado de la comunicación se refiere a los textos y preguntas del examen de certificación DILE, fruto de este proyecto de investigación.

2. LA ELABORACIÓN DE LOS TEXTOS

2.1. Características de los textos usados para la evaluación de la comprensión oral

En toda prueba de evaluación de LE, el lenguaje del input vendrá determinado por el constructo que hayamos definido. Esto significa que, antes de nada, debemos precisar el fenómeno que será objeto de medición en la prueba evaluadora, en nuestro caso, la comprensión oral. El tipo de comprensión requerido por la situación comunicativa dada, las características propias de esa situación en el contexto elegido, la tipología textual y las microhabilidades que habrá de poner en práctica el oyente no nativo, son los factores que debemos tener en cuenta a la hora de definir el constructo. Una vez definido, hemos de asegurarnos de que el lenguaje del texto incluye las características lingüísticas a las que se refiere el constructo (aspectos del conocimiento gramatical y discursivo, aspectos pragmáticos y sociolingüísticos), pero esto solo no es suficiente, ya que también es necesario que las tareas del test requieran que el alumno verdaderamente use esas competencias (Buck, 2001).

Para elaborar los textos, además, hay que atender a seis factores que exponemos más detalladamente a continuación: la autenticidad de los textos, el tipo de material (auditivo / audiovisual), la relevancia para el currículo y las necesidades del aprendiz, las características lingüísticas del texto y la naturaleza del género discursivo, y la dependencia del pasaje. Por otra parte, los textos deben construirse teniendo en cuenta su relación con las actividades de comprensión y las microhabilidades evaluadas, como veremos en un epígrafe posterior.

2.1.1. Autenticidad de los textos

De acuerdo con la bibliografía especializada en evaluación de LE, el material puede ser auténtico sin necesidad de ser real (Pastor, 2009; Yagüe, 2010). Lo esencial para que el material resulte válido es que favorezca la autenticidad interaccional, esto es, que tome en consideración si las operaciones que se les exigen a los candidatos se corresponden

1 Para más información sobre el proyecto de certificación lingüística de nivel inicial para trabajadores inmigrantes, véase el trabajo de Baralo (2009).

con los procesos que ocurrirán de forma natural al interactuar con estos textos (Bordón, 2006). Igualmente, la autenticidad de los textos está relacionada con la relevancia de los mismos para el currículo y para las necesidades de los aprendices/candidatos al examen.

2.1.2. Tipo de material empleado

En cuanto a la decisión de utilizar material de audio con o sin apoyo de la imagen, los expertos coinciden en que no hay ninguna evidencia empírica que demuestre que el material audiovisual es mejor para la evaluación que el material sin apoyo de la imagen (Pastor, 2009; Yagüe, 2010), ya que las investigaciones están todavía valorando la idoneidad de incorporar las grabaciones audiovisuales en la evaluación. No obstante, hay sólidos argumentos a favor del vídeo, puesto que puede favorecer el diseño de una evaluación coherente con una definición de comprensión oral como proceso integrador de información visual y auditiva, acorde con la práctica habitual actual en el aula, lo que reforzaría la validez y la autenticidad del test (Casañ, 2009).

En ocasiones, el tipo de material empleado se ve condicionado por la viabilidad; en estos casos, la decisión debe favorecer siempre la realización de la prueba en las condiciones óptimas de exposición al input por parte de los candidatos.

2.1.3. Relevancia del texto

La relevancia del texto puede considerarse desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, desde los contenidos del currículo, dado que la evaluación es parte inseparable del proceso de enseñanza/aprendizaje de la LE y debe estar en consonancia con él. En segundo lugar, respecto a las necesidades del aprendiz/candidato en tanto que oyente no nativo. Field (2008) recomienda que el diseñador de textos se plantee las siguientes preguntas: ¿en qué grado la grabación representa el tipo de input oral que va a encontrarse el aprendiz? Y ¿cómo es de relevante la tarea de escucha respecto a los contextos de la vida real?

2.1.4. Características lingüísticas del texto y naturaleza del género discursivo

Decíamos anteriormente que el texto debe respetar las características lingüísticas propias del tipo de mensaje que hayamos definido en el constructo. Al hablar de características lingüísticas en el caso de textos destinados a la comprensión oral, hay que tener en cuenta cinco niveles de conocimiento lingüístico que debe poner en práctica el aprendiz: fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y cinestésico (Flowerdew y Millar, 2005). Por una parte, habrá que cuidar que el texto esté a la altura del dominio lingüístico de los candidatos en cuanto a estos cinco tipos de conocimiento; por otra parte, habrá que tener

en cuenta cómo dificulta cada uno de ellos la decodificación del mensaje, para formular preguntas que resulten pertinentes para medir el desempeño de la destreza auditiva.

Además de los cinco niveles de conocimiento lingüístico implicados en la tarea de comprensión oral, pero relacionado con ellos, el género discursivo en el que se enmarca el mensaje es otro factor que debe observarse a la hora de elaborar el texto para una prueba de evaluación. Los géneros discursivos se relacionan con las microhabilidades de comprensión que debe poner en práctica el oyente no nativo y cada uno de ellos puede requerir el uso de unas estrategias diferentes.

2.1.5. Dependencia del pasaje

Por último, para que el examen de comprensión audiovisual resulte válido, es imprescindible que la información necesaria para resolver correctamente las preguntas esté contenida en el texto que se escucha, esto es, que verdaderamente sea necesario un uso de la comprensión oral y no puedan responderse las preguntas simplemente por inferencia a partir del conocimiento del mundo o a partir del estímulo visual, aunque estas estrategias evidentemente se pongan en práctica para decodificar el mensaje oral.

Finalmente, para concluir este apartado sobre la elaboración de los textos, podemos hacer referencia a los 10 criterios que propone Wilson (2008: 33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto, como con la retransmisión del mismo, ya que ésta última condiciona en gran medida su construcción:

- Interés: ¿Será interesante para mis alumnos?
- Accesibilidad cultural: ¿Comprenderán el contexto y las ideas?
- Actos de habla/estructuras del discurso: ¿Se discuten conceptos abstractos o se basa en transacciones cotidianas?
- Densidad: ¿La información se da de manera concentrada y rápida o hay momentos en los que el alumno se puede relajar?
- Nivel lingüístico: ¿La mayoría del léxico y de la gramática es apropiada para mis estudiantes?
- Duración: ¿Necesito cortarlo porque es demasiado largo? ¿Es suficientemente largo?
- Calidad de la grabación: ¿Es clara? ¿Los ruidos de fondo afectan a la comprensión?
- Velocidad: ¿Hablan demasiado rápido para mis alumnos?
- Número de hablantes: ¿Las numerosas voces son una potencial causa de confusión?
- Acento: ¿Es familiar el acento? ¿Es comprensible?

2.2. Relación de los textos con las actividades de comprensión oral

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (2002), es una herramienta de indudable utilidad para el diseñador de pruebas de evaluación. La relación de actividades y estrategias de comprensión oral que recoge puede servirnos como base para seleccionar las más pertinentes de acuerdo a las necesidades de nuestros candidatos y su nivel de dominio lingüístico. Veamos cómo puede orientarnos.

De acuerdo con el *MCER* (2002: 71), los usuarios de esta obra de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de información de entrada (input) tendrá que aprender a escuchar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Para qué fines escuchará el alumno la información de entrada (input).
- Qué modalidad de comprensión auditiva realizará el alumno.

Por lo tanto, estos tres aspectos deberán precisarse en nuestra definición del constructo.

Asimismo, el *MCER* (2002: 68) considera la siguiente tipología de actividades de comprensión oral:

- Comprender conversaciones entre hablantes nativos.
- Escuchar conferencias y presentaciones.
- Escuchar avisos e instrucciones.
- Escuchar retransmisiones y material grabado.
- Ver televisión y cine.

Dependiendo de la tipología de actividad elegida, que también se especificará en la definición del constructo, el oyente no nativo tendrá que poner en práctica unas microhabilidades y estrategias de comprensión oral diferentes.

Por otra parte, el *MCER* también nos ofrece unas escalas ilustrativas para los distintos niveles de dominio lingüístico, que nos servirán para ajustarnos al nivel propio de nuestros candidatos. Recogemos a continuación las escalas de comprensión auditiva en general (2002: 69) como muestra ilustrativa, aunque el MCER ofrece también escalas específicas para cada una de las actividades de comprensión listadas en la tipología anteriormente mencionada, que pueden resultar más adecuadas para orientar al diseñador de pruebas de evaluación.

Actividades y estrategias de comprensión según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

	COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas extensos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar en algún que otro detalle, sobre todo, si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado, y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores específicos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

Se observa que los descriptores resultan orientativos en cuanto a las características lingüísticas de los mensajes y su naturaleza discursiva, de acuerdo a cada nivel de dominio del idioma.

Como conclusión cabe recordar que los textos deben permitir la realización de las actividades de comprensión oral elegidas, manteniendo siempre la dependencia del pasaje y asegurando la validez, fiabilidad y viabilidad del test, así como la autenticidad situacional.

2.3. Relación de los textos con las microhabilidades de comprensión oral objeto de evaluación

Las microhabilidades de comprensión oral serán el objetivo de la acción didáctica y se tomarán como referencia para elaborar y/o seleccionar el input, igual que sucede con los contenidos lingüísticos. Para seleccionar las microhabilidades de comprensión que el oyente no nativo debe ser capaz de poner en práctica en cada nivel de dominio lingüístico, además de ayudarnos del *MCER*, como ya hemos visto, en el caso del español, podemos tomar como orientación el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Así, partimos del *PCIC* para seleccionar aquellos contenidos que afectan a la comprensión auditiva, con lo que establecemos una nivelación de las actividades de comprensión oral no sólo desde el punto de vista de la ejecución de la destreza, sino también de acuerdo con el conocimiento lingüístico declarativo del alumno.

Los contenidos a los que atendemos corresponden a los siguientes apartados: géneros discursivos y productos textuales, funciones, nociones específicas, gramática, saberes y comportamientos socioculturales, y pronunciación y prosodia. A modo de ejemplo, en el apartado 4 de la comunicación mostramos el listado de microhabilidades de comprensión oral (nivel A2) que debe poner en práctica el candidato al examen de certificación DILE.

3. LA ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN ORAL

De acuerdo con la bibliografía de referencia, los tipos de preguntas más habituales en la evaluación de la comprensión oral son los siguientes (Pastor, 2009): selección múltiple, ítems dicotómicos (sí/no; V/F), respuestas cortas, respuestas largas, rellenado de huecos, transferencia de información, tomar notas y trascripción.

La elección del tipo de pregunta dependerá principalmente de las microhabilidades que queramos medir, ya que no todas pueden ser evaluables con cualquier tipo de pregunta. Igualmente, conviene tener en cuenta las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos, de cara a asegurar la validez y fiabilidad del examen. Dadas las limitaciones de

la presente comunicación, no podemos abordar en detalle esta cuestión, sobre la que ya existen, por otra parte, excelentes estudios específicos (Alderson, Clapman y Wall, 1998; Bordón, 2006; Pastor, 2009, entre otros).

Por último, en las pruebas evaluadoras de la comprensión oral resulta especialmente necesario cuidar las instrucciones de las tareas. Dado que el candidato normalmente tiene la instrucción por escrito y debe, además, resolver las preguntas al mismo tiempo que transcurre la acción de comprender el texto oral, es fundamental que la comprensión de la instrucción no interfiera negativamente en la tarea de escucha, puesto que afectaría a la validez y fiabilidad de la prueba.

4. LA ELABORACIÓN DE TEXTOS Y PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN ORAL DEL EXAMEN DILE

El examen de certificación DILE (*Diploma inicial de lengua española para inmigrantes*), evalúa la comprensión oral del candidato desde un enfoque comunicativo del uso de la lengua y está articulada en tres tareas a partir de un estímulo audiovisual (independiente para cada una de ellas pero con un mismo hilo conductor).

Para ajustar la prueba a las necesidades del grupo meta, ésta consiste en mostrar al aprendiz una situación comunicativa propia del ámbito administrativo y laboral, y plantearle preguntas que requieran que active los mismos procesos y estrategias de comprensión que activaría en una situación similar en su contexto real. Este planteamiento justifica el hecho de que se evalúe la comprensión sin interacción, como destreza independiente, utilizando un input que muestre una situación de interacción verosímil.

De acuerdo con el modelo de comprensión auditiva adoptado (Martín 2009: 64), para que la comprensión se produzca, el oyente debe activar una serie de procesos mentales que van desde la recepción de la onda sonora, hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria. Estos procesos sólo son posibles si el individuo posee el conocimiento lingüístico y contextual pertinente y, dada su complejidad, se realizan eficazmente gracias al empleo de estrategias.

Para favorecer los procesos de comprensión, la principal peculiaridad de los textos del DILE es su carácter narrativo en tres secuencias. El input consiste en una historia secuenciada en tres partes relacionadas pero correspondientes a situaciones comunicativas diferentes, de manera que cada una de ellas va activando los esquemas de conocimiento para comprender la situación posterior, con lo que se favorece la anticipación, el establecimiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. La primera escena requiere una comprensión propia de los ámbitos privado y público, en los que el oyente no nativo está acostumbrado a desenvolverse y con los que se encuentra más familiarizado, de modo que reduce su ansiedad y le facilita los datos contextuales necesarios para comprender

la siguiente[2]. En la segunda escena, podemos centrarnos en el ámbito administrativo en relación con el empleo, mientras que la tercera podrá corresponder a un ámbito laboral específico[3].

Si formulamos las capacidades evaluadas en la prueba de comprensión audiovisual del examen DILE, en términos de acciones que el aprendiz puede realizar con la L2, cabe decir que el candidato puede:

- Comprender la idea principal de una conversación breve contextualizada.
- Extraer datos concretos (números de teléfono, deletreo de un nombre propio, indicaciones para llegar a un sitio, documentación mencionada para realizar una gestión y algún dato concreto presente en el enunciado, cuya discriminación resultaría relevante en una situación similar en la vida real).
- Inferir datos que no están presentes en el enunciado, a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos, acerca de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa.

Las microhabilidades de comprensión audiovisual que debe poner en práctica el candidato al DILE son éstas:

- Reconocer adecuadamente la entonación, la pronunciación, y el registro sociolingüístico y pragmático para interpretar la intención comunicativa del interlocutor (términos de cortesía, orden y petición).
- Comprender información (datos concretos) sobre nombres, fechas, números, horarios y direcciones.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender el significado del mensaje.
- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la situación.
- Comprender la idea principal de enunciados cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera en ésta.

2 Yagüe (2010) hace alusión a la conveniencia de que en las pruebas evaluadoras de la comprensión auditiva, la primera pregunta genere confianza y no que se formule teniendo en cuenta la primera información que aparezca en el mensaje sonoro, independientemente de la dificultad de ésta.

3 No obstante, el orden de las situaciones representadas en las secuencias 2 y 3 podría alterarse, si fuera necesario, para dotar de mayor credibilidad a la historia completa y aproximarla a la realidad.

- Comprender preguntas sobre datos personales.
- Comprender instrucciones para realizar una solicitud.
- Desarrollar actitudes que faciliten la interacción y el acercamiento sociocultural.
- Reconocer el nombre de las letras e identificarlas con su grafía cuando el interlocutor deletrea una palabra.

Para elaborar los textos (guión de los vídeos), además de lo anteriormente indicado, se siguen estas pautas:

- Permitir y facilitar que el aprendiz realice inferencias a partir de las imágenes para restituir o interpretar la parte del mensaje que no está contenida en el enunciado.
- El input se ajusta a las características de la lengua empleada en las situaciones que se representan.
- El input debe permitir que el candidato active los mismos procesos de comprensión y estrategias que activaría en una situación similar en la vida real. Para ello, se presenta un discurso sencillo, transmitido con relativa lentitud, articulación clara, redundancias, reformulaciones, peticiones de aclaración y las suficientes pausas para ayudar a asimilar el significado; los rasgos discursivos propios de una interacción entre un interlocutor nativo, consciente de la necesidad de cooperación, y un extranjero de nivel lingüístico inicial.
- Se atiende a minimizar las dificultades habituales para el desempeño de la destreza auditiva. De acuerdo con Bordón (2006: 146), la dificultad de los textos orales residirá "en su tamaño, la cantidad de voces que intervengan, la velocidad con que se expresen las emisiones, las variedades de la lengua de los hablantes, el número de temas que traten y la presencia de ruidos ambientales".
- Los actores del vídeo que representan a trabajadores inmigrantes son extranjeros, aunque con una competencia lingüística muy alta para que el mensaje sea correcto y comprensible; se pretende que la situación representada sea verosímil y que el candidato pueda sentirse en cierta manera identificado con la escena que está viendo.

A la hora de elaborar los enunciados con las instrucciones de las tareas, se han empleado pequeños iconos que facilitan la comprensión de la instrucción textual de lo que debe hacer el candidato (leer preguntas, ver el vídeo, marcar con un círculo la opción elegida). Además, al inicio de cada tarea se incluye una breve descripción del contexto de la historia que va a ver el candidato en el vídeo. Respecto a la tipología de preguntas, se ha optado por preguntas de opción múltiple en la respuesta y se han elaborado teniendo en cuenta tres factores: los procesos que esa misma tarea de comprensión requerirían del

oyente no nativo en una situación real de uso de la L2, las dificultades del input debidas a cada nivel de conocimiento lingüístico implicado y las informaciones presentes en el enunciado que no son pertinentes para la pregunta formulada.

El examen DILE se ha validado con una muestra de población de 184 informantes y los resultados obtenidos constatan que la prueba de comprensión audiovisual presenta un rendimiento alto, fácil, es una prueba muy fiable (0,90 alfa de Cronbach) y de validez media alta.

5. CONCLUSIONES

Los textos deben ajustarse al nivel de dominio lingüístico y a las necesidades de los aprendices en el contexto extraacadémico de uso de la lengua (procesos y estrategias).

La metodología propuesta favorece la medición del desempeño de la destreza de comprensión oral desde un enfoque comunicativo, puesto que permite tener en cuenta tanto los tipos de conocimiento requeridos en las situaciones de comprensión reales a las que se va a tener que enfrentar el aprendiz, como los estadios de procesamiento de la información que se activan y las estrategias que pone en práctica para tener éxito en estas situaciones. Creemos, además, que esto puede tener un impacto positivo en la enseñanza de L2. Estamos de acuerdo con Field (2008) en que nuestro objetivo como docentes y examinadores no es sólo enseñar al alumno a responder a las tareas del texto, sino enseñarle a que se desenvuelva en el manejo de textos orales a los que va a tener que enfrentarse fuera del aula, para ampliar su repertorio lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. C., C. Clapman y D. Wall (1998): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid: Cambridge University Press.

Baralo Ottonello, M. (2009): "Implantación de una certificación de nivel A1+1 y diseño curricular específico de español para trabajadores inmigrantes", comunicación presentada ene l *XX Congreso Internacional de ASELE*, Comillas, 23-26 de septiembre de 2009.

Bordón, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.

Buck, G. (2001): *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.

Casañ, J. C. (2009): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, *Suplementos marcoELE* 9, [en línea]: http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/arco/>

Field, J. (2008): *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J. y L. Miller (2005): *SEcond language listening: theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Martín Leralta, S. (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Educación (Monografías ASELE 12).

— (2010) (en prensa): "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de una prueba del examen DILE", en *Lenguas e inmigración*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Pastor Villalba, C. (2009): "La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE", *marcoELE* 9, [en línea]: <http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>

Wilson, J. J. (2008): *How to teach listening.* Essex: Pearson Education.

Yagüe, A. (2010): "Examinando exámenes. Consideraciones acerca de las pruebas de medición en ELE", *marcoELE* 10, [en línea]: <http://marcoele.com/examinando-examenes>