El profesor como examinador: implicaciones de su actuación en la prueba oral

Inmaculada Molina Mediavilla
Instituto Cervantes

La participación en el proceso de administración y calificación de la prueba oral de un examen de lengua es una circunstancia que suele provocar cierto grado de inseguridad en el profesor que debe actuar como examinador. Es una evidencia que el carácter subjetivo del examen oral se resiste a doblegarse por completo a los procesos de estandarización a que son sometidos, hoy más que nunca, procedimientos, materiales y examinadores. De estos tres elementos, los dos primeros vienen establecidos de antemano, por lo que al examinador le corresponde afrontar el proceso con el mayor grado de formación posible: los protocolos de administración, las distintas tareas, los materiales gráficos o textuales en que se apoyan y, por supuesto, los descriptores de las escalas, no son solo herramientas que facilitan el desarrollo de la prueba sino, ante todo, instrumentos que procuran la estandarización de actuaciones y calificaciones.

La necesidad de salvaguardar la validez y fiabilidad del examen hace imprescindible el intento de controlar, hasta en los menores detalles, el desarrollo de la prueba. En esa situación, el examinador solo puede seguir las pautas establecidas y su actuación no puede verse afectada por la opinión que le merezcan tareas o materiales. No nos corresponde a los examinadores, en esos momentos, tomar iniciativas y hacer modificaciones aunque, desde nuestro punto de vista, la prueba pudiera verse mejorada en algún aspecto: de hacerlo así, al improvisar interpretaciones personales el examen perdería sus puntos de referencia y se convertiría en otro, único para ese candidato y ese examinador, con lo que no tendría ninguna utilidad, no demostraría nada y carecería por completo de validez. Pero también es cierto que no está en nuestras manos prever al detalle la reacción del candidato ante determinadas situaciones: la naturaleza de la interacción siempre es impredecible, también en un examen oral, y por eso deja siempre un resquicio para lo imprevisto, para la improvisación y, en consecuencia, también un margen para la duda.

Pudiera parecer entonces que respetar nuestro compromiso con la estandarización es cuanto podemos hacer para tratar de mantener la subjetividad en unos mínimos aceptables, más allá de la posibilidad de actuar de modo adecuado ante inesperadas reacciones particulares de los candidatos. Pero no es del todo cierto: existen otros aspectos de la prueba y de nuestra actuación en ella que suelen pasar desapercibidos y cuya trascendencia es mayor de la que suponemos. Permanecer atentos para atajar sus posibles efectos negativos es una aportación más que sí puede estar en nuestras manos y redundar en la mejora de la prueba.

Curiosamente, algunas razones de la debilidad de ese flanco de subjetividad se hallan en la propia concepción de la prueba, que convierte al examinador en interlocutor del candidato y lo coloca así en una compleja situación de confluencia de intereses sin permitirle definir su papel en ningún momento: por una parte, y ante todo, se le exige que obtenga del candidato una muestra de lengua suficiente para emitir un juicio; sus intervenciones, por tanto, estarán encaminadas a ese objetivo final y seguirán un patrón previamente establecido y común para todos los examinadores en la misma situación. Pero por otra, deberá hacerlo con la naturalidad de cualquier interlocutor en un intercambio oral que siempre se procura auténtico, aunque esa dualidad de intenciones que se da por supuesta en la teoría no siempre puede fluir con la armonía deseada en la práctica. Y a esta se suma otra circunstancia que, lejos de ser desatendida, debería ser vista como la mejor oportunidad de enriquecer la prueba sin alterar su esencia: el valioso bagaje adquirido por los examinadores a lo largo de su trayectoria profesional como docentes, y que puede y, de hecho, debe convertirse en aliado de una buena práctica si se encauza adecuadamente.

EL EXAMINADOR-INTERLOCUTOR

La prueba oral de un examen tiene como fin recoger evidencias, de forma sistemática, que nos permitan otorgar una calificación a la competencia oral del candidato. Esa es la premisa fundamental y la que articula todo el proceso, al margen de las peculiaridades que presente el examen por razón de su naturaleza u objetivos: el examinador, por tanto, administra los tiempos, propone las tareas y emite su calificación. Pero, además, asume un papel adicional de interlocutor del candidato, que va más allá de la mera transmisión de instrucciones y que, erróneamente, suele considerarse secundario. El hecho de que sus intervenciones estén pautadas por razones de estandarización de procedimientos y de que el protagonismo recaiga, como es natural, sobre el candidato, no implica que esta función de interlocutor deba ser menospreciada. Resulta curioso, por ejemplo, que en los descriptores de las escalas de calificación a menudo encontremos referencias a la interacción del candidato como si fuese un rasgo propio, cuantificable de manera aislada, como pueda serlo el conocimiento léxico o gramatical, y se obvie, en cambio, la responsabilidad del otro interlocutor, el examinador, cuando es evidente que solo existirá interacción durante un discurso oral compartido.

Esta faceta de interlocutor que tiene el examinador queda relegada, por tanto, a un segundo plano porque, desde la concepción de un examen oral, no es más que una herramienta para facilitar el desempeño de la otra función, más importante, la de propiciar la mejor intervención posible por parte del candidato para su calificación. Sin embargo, esta dualidad de funciones no resuelta afecta ya desde el comienzo y de manera irremediable a la naturaleza del intercambio oral, provocando determinados comportamientos de adaptación por parte del candidato que se pondrán de manifiesto en su actuación.

Cuando hablamos, presumimos un interés genuino por parte de todos los interlocutores en aquello que se dice, bien por mera interacción social, con la finalidad de mantener relaciones de cortesía necesarias en nuestra faceta de individuos sociales, bien porque hay un intercambio de información que se precisa para conseguir algo, bien por una combinación de ambas posibilidades. En cualquier caso, a medida que transcurren nuestras conversaciones, vamos haciendo elecciones, tomando decisiones, desechando, reformulando, reinterpretando, etc., según percibimos las reacciones de nuestro interlocutor, que va haciendo lo propio. En suma, construimos en colaboración, compartiendo responsabilidades.

Sin embargo, ante el examen oral el candidato percibe otro matiz muy distinto en esta asignación de roles: el interlocutor que toma las riendas, que inicia y finaliza la conversación, la redirige y decide los cambios de tema, se convierte, sin lugar a dudas, en líder de la interacción. El candidato, consciente de esa asunción de funciones, por otra parte necesaria, sigue el camino que le va siendo trazado, a la vez que acepta participar en un juego en el que nada es lo que parece, porque el aparente interés de ambos interlocutores en lo que se dice está en realidad supeditado por completo a la calificación. Estas dos peculiaridades, el liderazgo indiscutible del examinador y el verdadero objetivo del intercambio conversacional, darán lugar a una serie de adaptaciones por parte del candidato en su búsqueda de una zona de seguridad desde la que pueda utilizar sus recursos pese a la situación de desventaja. Y desde ahí, la naturaleza de la interacción ya es otra.

Un buen ejemplo de ello es el particular funcionamiento de los turnos de palabra. La rutina que establece su alternancia no sigue el mismo patrón en todas las lenguas. Hay ciertas reglas, basadas en la cortesía, que todos podemos seguir en cualquier situación, pese a posibles diferencias culturales. Pero quizá cuando se trata de una segunda lengua no nos sentimos tan seguros para tomar ciertas decisiones que, a fin de cuentas, se basan en la observación y, la mayor parte de las veces, en la mera intuición.

Un hablante que esté en el uso de su turno de palabra disfruta durante su intervención del control de la conversación y del poder que eso le otorga. Dependiendo del tipo y tono de la interacción, los turnos se irán solapando con mayor o menor fluidez, e incluso puede ser necesario que el hablante reivindique su derecho a asumir un nuevo turno o a mantenerlo pese a las interrupciones del resto de los hablantes. Eso es lo que ocurriría en un intercambio oral auténtico. Sin embargo, en el caso de la prueba oral, el candidato, de acuerdo con la jerarquía establecida, asume que el examinador lleve el control de la conversación todo el tiempo. Por esa razón espera a ser interpelado y proporciona la información que se le solicita puntualmente; pero toda su actuación estará dominada por una cautela excesiva que le impedirá tomar iniciativas en lo que respecta a su turno de palabra, puesto que no siente que tenga la libertad necesaria para hacerlo. Aun cuando se busque la autenticidad de las intervenciones, resulta difícil trastocar un orden jerárquico impuesto de forma tácita desde el comienzo del examen para hacer que el candidato asuma repentinamente un papel distinto a requerimiento de una

tarea concreta. Por eso en muchas ocasiones la queja común entre examinadores y candidatos es la falta de naturalidad que tiñe, al parecer de forma inevitable, las interacciones de los exámenes.

Pero el papel preponderante del examinador no es la única causa de la falta de naturalidad y fluidez de los intercambios de la prueba oral. Fulcher (2003) observa que no solamente hacemos cosas con lo que decimos: también *somos* a través de lo que decimos. Y no somos los mismos cuando hablamos una segunda lengua: la percepción que tenemos de nosotros mismos cambia y, con ella, nuestra forma de expresarnos y la imagen que transmitimos. Incluso podemos ir más allá y convertirnos en una tercera persona: es el caso que se plantea en aquellas tareas de examen, tan frecuentes especialmente en los primeros niveles de competencia, en las que examinador y candidato asumen roles en una situación simulada. El candidato puede encontrarse ante conflictos que trata de evitar en la vida real y que no sabría o no querría resolver en su primera lengua por razones relacionadas con su educación, con sus valores o con sus rasgos de personalidad. Pedirle, por ejemplo, a un candidato cuya timidez le lleva a evitar la confrontación en su vida privada, que se queje al camarero en un restaurante porque la comida no es de su gusto, en una lengua que no es la suya y ante alguien cuyo verdadero objetivo es emitir un juicio sobre su actuación, quizá no sea la mejor forma de lograr una intervención natural y de observar la fluidez con que se solapan los turnos de palabra.

Las pruebas orales combinan diferentes tipos de tarea precisamente para evitar que propuestas como esta den al traste con las oportunidades del candidato. Suele haber tareas que requieren preparación antes de entrar al examen y otras que se improvisan, del mismo modo que se suceden las tareas monológicas y las dialógicas. Se busca siempre el equilibrio que permita al candidato, antes o después, mostrar sus verdaderas capacidades. Es un recurso más para intentar sortear la subjetividad de esta prueba y favorecer la igualdad de oportunidades. Pero en todos los casos existe interacción, incluso cuando se trata de preparar y pronunciar un monólogo de algunos minutos de duración sobre un tema determinado: también en ese caso el candidato necesita saber quién va a estar interesado en escucharle, qué enfoque debe darle, por qué ha de hablar sobre ese tema. Necesita un objetivo y un auditorio definidos para entender la tarea. No podrá llevarla a cabo si percibe que su interlocutor no sigue con interés su intervención y que es activo, incluso en su silencio, porque entonces la prueba dejaría de tener sentido.

Así pues, la situación del examinador durante la prueba oral no es fácil de afrontar. No puede ignorar su papel de interlocutor porque supondría renunciar a la responsabilidad compartida con el candidato en la interacción, y que es necesaria, no hay que olvidarlo, para lograr el objetivo final de calificación. Y asumirlo implica seguir unas pautas estandarizadas que, en la búsqueda de la equidad, dejan de lado otros aspectos relevantes, vistos más arriba, que son mejorables y tienen una incidencia directa sobre la actuación del candidato.

Resolver esa dicotomía es lo que lleva al examinador a acomodarse como interlocutor, en un intento de compensar lo que identifica como puntos débiles de la prueba oral. Si no puede introducir modificaciones en los procedimientos, si no puede plantear materiales y tareas bajo interpretaciones personales, siente que sí es lícito facilitar la intervención del candidato tendiéndole la mano en los momentos de mayor aprieto. Y lo es, hasta cierto punto, cuando se pretende que el candidato se sienta cómodo, escuchado, cuando realmente se consigue transmitirle la sensación de que lo que va a decir nos importa y estamos dispuestos a prestarle toda nuestra atención. Pero esta demostración de empatía alcanza en ocasiones cotas demasiado altas. Como apunta Martínez Baztán (2011), a veces es el propio examinador el que, en su afán de resultar natural, puede poner al candidato en dificultades y lograr el efecto contrario al ir más allá de lo debido en sus preguntas o solicitud de aclaraciones.

Numerosos autores han estudiado el tema de la adaptación del examinador, en su búsqueda de una mayor naturalidad, sin llegar a un acuerdo sobre dónde está el límite en que esta actuación puede volverse en contra del candidato (Berwick y Ross, 1996; Brown, 2003; Lazaraton, 1996; Young, 1995). Por no mencionar las dudas que suscita esta práctica al plantearse qué porcentaje del mérito de la calificación, en algunos casos, debe llevarse un examinador en exceso colaborador. En cualquier caso, existe una relación amplia de recursos de adaptación de uso frecuente.

Muchos de estos recursos no solo son aconsejables, sino que incluso resultan imprescindibles en los primeros niveles de competencia, ya que el candidato basa gran parte de su intervención en su dependencia del interlocutor, como queda recogido en los descriptores de las escalas: hablar a una velocidad adecuada al nivel, reformular preguntas que no han sido comprendidas, repetir determinados términos o expresiones, etc. Recursos, todos ellos, que facilitan la comprensión por parte del candidato y no se alejan de lo que haría un hablante nativo que tuviera que llegar a un entendimiento con un hablante extranjero en una situación cotidiana.

Otras prácticas, en cambio, plantean algunas dudas aunque son aceptadas tácitamente, siempre y cuando no se conviertan en la tónica habitual a lo largo de la interacción. Un ejemplo frecuente es el de dar al candidato la palabra que está intentando pronunciar sin éxito. No puede decirse con certeza si es la mejor opción, pero muchos examinadores se inclinan por hacerlo así cuando el candidato comienza a mostrar cierto estrés que puede producirle un bloqueo o una pérdida de confianza. No se trata de llenar rápidamente la pausa que hace mientras busca un término preciso que no acaba de encontrar, algo a lo que los examinadores son más reacios, sino de ayudarle a finalizar una palabra que ya conoce y que ha iniciado. El criterio del examinador parece ser, por tanto, intuitivo: prestar ayuda al candidato cuando no hacerlo puede ser contraproducente para el resto de su intervención; pero, al mismo tiempo, sin perder de vista que se trata de un examen, no

de una conversación real en la que podríamos ser hablantes colaboradores hasta llegar incluso a la intrusión. La ayuda debe ser, por tanto, precisa y muy localizada.

Por último, hay una relación de recursos de acomodación que estarían claramente desaconsejados por pura lógica. Por ejemplo, la simplificación excesiva de la sintaxis o el léxico del examinador para facilitar la comprensión del candidato, algo que supondría una modificación notable del nivel de competencia que se pretende calificar; o hacer preguntas cerradas, una práctica que, lejos de ayudar al candidato a simplificar sus respuestas, le impide mostrar su capacidad y, en consecuencia, proporcionar una muestra de lengua válida para ser calificada.

EL PROFESOR-CALIFICADOR

Decíamos más arriba que la experiencia docente de los examinadores debería convertirse en una baza importante para contrarrestar el carácter subjetivo de la prueba oral. Sin embargo, en muchos casos ocurre lo contrario y, a menudo, sin que seamos siquiera conscientes de ello. No es muy frecuente la profesionalización del examinador en el sentido de que este se dedique de manera exclusiva a examinar y formarse para tal actividad. La mayoría de los examinadores, aun recibiendo periódica preparación como tales y contando con experiencia dilatada en este terreno, suelen ser, además, docentes que combinan ambas prácticas, e incluso añaden con frecuencia otra faceta más: la de creadores de materiales de enseñanza y aprendizaje.

Por esta razón, resulta casi inevitable que los examinadores se acerquen a la prueba oral aportando su experiencia de aula y, con ella, una visión pedagógica de los exámenes. Ese enfoque resulta enriquecedor cuando tiene un impacto positivo, es decir, cuando nos habilita para trabajar en el aula o volcar en los materiales que producimos la experiencia adquirida en los exámenes y revierte, así, en una mejor preparación de alumnos y potenciales candidatos. Resulta igualmente útil cuando tenemos la posibilidad de aportar nuestras ideas de mejora durante los procesos de creación o renovación de los exámenes en los que participamos.

Sin embargo, puede tener otro efecto no tan deseable si lo empleamos en el momento menos adecuado, durante nuestra intervención en el examen: el de acentuar la subjetividad de la prueba oral. Porque de hacerlo así estaríamos, sin quererlo, colocando al candidato en situación de desventaja al percibirlo ante todo como alumno, con las implicaciones que veremos a continuación.

Un buen ejemplo de ello es la querencia de los examinadores hacia los rasgos de calificación más claramente identificables y que facilitan, mucho más que otros, la cuantificación: es el caso de la competencia gramatical y léxica. Sin poder evitarlo, muchas veces basamos la mayor parte de nuestro juicio en esas categorías porque nos sirven, especialmente la primera, para situar con rapidez al candidato en un determinado punto de la escala. Sin embargo, a veces se lleva su utilización como herramienta de calificación demasiado lejos y se convierte en un

mero recuento de estructuras que el candidato de ese nivel, en nuestra opinión, debería haber utilizado, sin pararnos a pensar si las tareas de la prueba lo hacían de verdad necesario.

Esta observación enlaza directamente con otro aspecto importante que a menudo nos pasa desapercibido: las diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito. Es algo que nos resulta obvio y, sin embargo, no solemos recordarlo a la hora de calificar la producción del candidato. Más allá de lo que señalen los descriptores de las escalas que manejemos, que no suelen consistir en una larga enumeración de recursos porque eso entorpecería su uso, el examinador suele añadir mentalmente un listado propio de términos y construcciones que espera del candidato de ese nivel. Pero, como ya hemos señalado, quizá, para empezar, las tareas no hagan necesario tal despliegue de medios o, aún más, tal vez su utilización ni siquiera sea adecuada. Salvo que la tarea lo pida expresamente por alguna razón lógica (quizá porque el objetivo del examen lo exija y en ese caso quedaría reflejado en las escalas de calificación), el discurso oral no puede ser igual que el discurso escrito. No podemos penalizar, sin más, el uso de redundancias, falsos comienzos, anacolutos, reformulaciones, digresiones, pausas o términos menos precisos y más repetitivos de lo que desearíamos. Ni el léxico ni la gramática serán los mismos en una interacción oral que en una prueba escrita porque la naturaleza de ambos códigos no es la misma y porque estaríamos añadiendo criterios de calificación que excederían las expectativas de la tarea y de la escala.

Utilizar dos o tres rasgos que nos resultan más familiares para iniciar un bosquejo de calificación, decíamos, no es una práctica explícitamente desaconsejada pero, si se hace, debería estar muy matizada. Puede servir de punto de partida que comience a orientarnos, siempre que no suponga arrinconar otras categorías también recogidas en la escala y que percibimos como de menor importancia o que simplemente nos plantean más dudas en cuanto a su naturaleza. Entre ellas, por ejemplo, suele encontrarse la fluidez, quizá uno de los rasgos más desatendidos pese a su complejidad, que muy pocas veces se ve reflejada de manera adecuada en los descriptores de las escalas y que es uno de los que mayor abanico de matices aporta porque toca transversalmente todas las demás categorías.

Privilegiar unos rasgos en detrimento de otros sin que así se haga explícito en la escala de calificación afecta gravemente a la validez de la prueba y, en consecuencia, de todo el examen. Lejos de convertirse, por tanto, en lo que esperamos, un instrumento para agilizar y facilitar nuestra labor como examinadores, a menudo se vuelve en contra del candidato y reduce la valoración de su actuación, sin duda más llena de matices, al cumplimiento de unas expectativas en su mayor parte ajenas a las escalas.

En relación directa con este aspecto merece especial mención otra práctica que también puede traer consigo consecuencias negativas: la interpretación del concepto de error. Al margen de cómo aparezca reflejada su presencia en las escalas que manejemos, ya que eso escapa a nuestro control, existe una clara tendencia a

buscarlo expresamente en la producción del candidato, aunque en muchas ocasiones sin hacer la necesaria adaptación de este concepto al contexto de examen.

Porque es preciso tener en cuenta que la interpretación del error en el campo de la evaluación difiere de la que se hace en una situación de aprendizaje. Al calificar la muestra de lengua obtenida en el examen, no podemos olvidar que detectar y computar errores no es el verdadero objetivo. Sí lo es recoger evidencias de la existencia de una habilidad y hacerlo siempre con un enfoque positivo; pero lo contrario, es decir, deducir la inexistencia de dicha habilidad basándonos en el recuento de errores, aunque pueda parecer un camino más fácil, traiciona el verdadero objetivo de la evaluación (Martínez Baztán, 2011, 148). Ocurre, además, que al hacerlo podemos estar utilizando de modo parcial y erróneo la información recogida: para empezar, quizá porque el candidato no sea el único responsable del error y haya que buscar su origen en una tarea mal planteada o unas instrucciones que lo llevan a la confusión, entre otras posibles causas. Pero también porque algunos de los errores que los examinadores consideran más graves son, curiosamente, la muestra del aprendizaje del candidato: para cometerlos antes tiene que haber hecho ciertos progresos, debe haber llegado a un determinado nivel de adquisición (Fulcher, 2003, 29). Reducir toda esa valiosa información a un único aspecto negativo sería llevar a cabo nuestra labor como examinadores con una estrechez de miras totalmente injusta con el candidato.

Existe también otra peculiaridad de la calificación que requeriría especial atención por su sutileza. Ya hemos visto que poco puede hacer el examinador, ya durante la prueba oral, ante unos materiales o unas tareas que no son de su agrado y que considera mejorables. Lo mismo es aplicable a los descriptores de las escalas de calificación. No hay escalas perfectas de igual modo que no existe tampoco el examen perfecto. Pero si constituyen la herramienta con la que vamos a calificar la producción del candidato debemos asegurarnos de que comprendemos e interiorizamos los conceptos que recogen, además de desarrollar estrategias para observarlos en la muestra de lengua que tendremos ante nosotros.

Es un riesgo real que las escalas queden supeditadas a otros factores que puedan parecernos más relevantes. Entre ellos, el de la experiencia del examinador. Si aceptamos que las escalas son válidas porque han sido bien construidas, serán el único instrumento que deberemos utilizar para la calificación, y no nuestras expectativas sobre cómo se ha de hacer la tarea. Si el examinador se acostumbra a prescindir de los descriptores al considerar que tiene recursos suficientes para tomar decisiones sin ningún apoyo, queda la duda de qué pasaría si en una nueva edición del mismo examen se cambiara, única y exclusivamente, la tarea (caso aparte sería la escala concebida para ser aplicada a una tarea muy concreta, que no tendría validez en otro contexto). Al encontrarnos entonces ante un candidato del mismo nivel, con idéntica estructura de examen y los mismos descriptores, ¿seríamos capaces de aplicar las escalas con igual facilidad, o nos encontraríamos en un terreno menos seguro al ver cómo se modifica la rutina en la que realmente nos hemos estado apoyando para emitir nuestro juicio?

Si se tratara del primer caso y nos sirviéramos realmente de ellas, las escalas no deberían plantear ningún problema de interpretación o de aplicación: el cambio de una tarea por otra debería ser irrelevante y el examinador no encontraría ningún obstáculo para aplicarlas. Si, por el contrario, con el paso del tiempo nos hemos acostumbrado a utilizar las escalas de forma parcial o a no hacerlo apenas porque tomamos nuestras decisiones de forma intuitiva, quizá sea el momento de plantearse hasta qué punto nos hemos ido alejando de la verdadera naturaleza de la prueba y hemos ido creando, sin apenas darnos cuenta, un examen paralelo y único. Si hemos llegado a un punto en el que aplicamos nuestros propios criterios de calificación por encima de los establecidos en los procesos de estandarización de juicios, el examen perderá su validez y, con ella, su utilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Berwick, Richard y Ross, Steven (1996), «Cross-cultural pragmatics in oral proficiency interview strategies», en *Selected papers from the 15th Language Testing Research* Colloquium, Cambridge, Cambridge University Press, 34-54.

Brown, Annie (2003), «Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency», en *Language Testing*, 20/1, 1-25.

Fulcher, Glenn (2003), *Testing Second Language Speaking*, Londres, Pearson/Longman.

Lazaraton, Anne (1996), «Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE», *Language Testing*, 13/ 2, 151-72.

Luoma, Sari (2004), *Assessing Speaking*, Cambridge, Cambridge University Press.

Martínez Baztán, Alfonso (2011), *La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones*, Granada, Octaedro Andalucía.

Underhill, Nicholas (1987), *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*, Cambridge, Cambridge University Press.

Young, Richard (1995), «Conversational styles in language proficiency interviews», en *Language Learning*, 45/1, 3-42.