

El tercer ejercicio representa un intento de reproducir de manera sinóptica el contenido de la lectura, mostrando a la vez cuál es la organización del texto y el orden jerárquico que puede establecerse entre sus distintos componentes. A pesar de algunas inconsistencias presentes en el texto original (por ejemplo el llamar a la ingeniería de carreteras y a la reparación de automóviles ocupaciones, cuando en realidad se trata de una profesión y una ocupación según el mismo texto), es posible representar de manera esquemática el contenido del mismo; el diagrama nos muestra cómo el texto empieza con una generalización, seguida de ejemplos de profesiones y ocupaciones clásicas en contraste con las profesiones y ocupaciones modernas; por último, una generalización de más alto nivel que la primera sirve para concluir el texto.

2. Aspectos Gramaticales. Tal vez la falla mayor que puede observarse en un texto de enseñanza de una lengua es el divorcio que existe entre lo que se presenta como intención comunicativa y los aspectos gramaticales consignados dentro de la misma 'unidad' de trabajo; de este modo la comunicación y la gramática siguen derroteros separados y cada vez que es necesario dar explicaciones de tipo gramatical se apela a los conceptos consignados en las gramáticas de referencia ilustrándolos con ejemplos de oraciones aisladas en la creencia de que éstas son "las menores unidades de significación". Si se acepta como principio de trabajo el hecho de que en la enseñanza de una lengua debe procederse de la comunicación a la estructura (gramática), y no al contrario, entonces se verá claramente por qué se hace necesario un replanteamiento de la enseñanza de la gramática. En este sentido, es a partir del texto como debe orientarse la enseñanza de la gramática, a fin de que ésta no aparezca como algo abstracto, árido, al margen de la comunicación; cada texto en particular nos mostrará cuáles aspectos gramaticales es necesario destacar en cada caso; de esta manera se verá cuál es el papel de la gramática y de qué forma los distintos aspectos gramaticales se relacionan con distintos aspectos de la comunicación. Siguiendo este derrotero, se determinarán los distintos aspectos comunicativos del texto y las distintas formas gramaticales que sirven para expresarlos. En el caso de la lectura anterior, por ejemplo, podría llamarse la atención sobre el uso reiterado del presente simple para hacer generalizaciones; esto seguramente resulte más atractivo que definir el presente simple a partir de un paradigma verbal; podrá mostrarse también que existen otros medios para expresar generalizaciones (artículos, plurales, palabras de frecuencia, cuantificadores) a pesar de que desde un punto de vista estrictamente formal estos elementos no tengan nada de común entre sí. Del mismo modo, podría llamarse la atención sobre el uso del presente perfecto para expresar el resultado de acciones o eventos, o para indicar hechos pasados relacionados estrechamente con el presente.

Por lo dicho anteriormente se puede concluir que la gramática no puede ni debe enseñarse al margen de la comunicación sino como parte integral de la misma.

Universidad del Valle.
Cali, Colombia, 1978.



Examen Global vs. Examen de Puntos Aislados

Herbert Hilsen
Universidad del Valle

The rationale for discrete-point tests comes chiefly from structural linguistics prior to the advent (about 1957) of Chomsky's brand of transformational theory. It was argued that one point of grammar should be tested at a time, that only one skill should be assessed at a time, that only one aspect of any component of grammar or any skill should be tested at time (...).

But when a person learns a language, he is in the process of internalizing a grammatical system, or what we might call a psychologically real grammar. Thus from the point of view of integrative testing, the objective of the test should be to assess the efficiency of that internalized grammar. This means that the test should press that grammar into action. In order to know what the test ought to look like, then, we should have some fairly good idea of how the grammar operates and how it can be forced into action. It's now fairly well established that integrative tests such as dictation, cloze procedure, essay writing, oral interviews of various types, and other tasks that require the rapid processing of sequences of verbally coded information in the language-qualify as devices for invoking the learner's internalized grammar. (Oller, 1976, p. 23).

La prueba global que recomienda Oller se asemeja a la comunicación real. El diálogo cotidiano exige, como él dice arriba, "el rápido procesamiento de secuencias de información verbalmente codificadas". J. B. Heaton, en su *Writing English Language Tests*, respalda a Oller: "Auditory and reading comprehension tests, oral interviews, and essays assess performance in those language skills used in real life". (p. 6) Y otro autor británico, Michael Donley, afirma hasta con fervor que "essays in formal expository prose are increasingly being asked for by administrators and teachers in EFL situations throughout the world."

There are those of us who hope that is part of a wider movement in which discrete-point tests (usually multiple-choice) are drawing to the end of their aggressive if brief period of dominance; a movement in which we are discovering afresh, and with renewed enthusiasm, the old integrative-skills test such as dictation, composition, and oral interviews. (p. 115).

Puede ser que algunos profesores tengamos reservas sobre estas pruebas globales. Parecerían menos objetivas, menos confiables —salvo, tal vez, la del "cloze". Pasemos revista a las diferentes pruebas globales. Empecemos con la del "cloze".

El término "cloze" viene de *close* o *closure*, 'encerramiento'. El encerramiento es postulado por la psicología *Gestalt* y se refiere a elementos que faltan, los cuales hay que proveer para "cerrar" o completar una situación, o para cerrar un ciclo. Característicamente, una prueba de "cloze" se prepara con base en un trozo de unas 250 a 350 palabras. Se reemplaza cada quinta, sexta, o séptima palabra por un espacio. El alumno tiene que suministrar en los espacios vacíos las palabras faltantes. Si tiene, por ejemplo, cincuenta espacios equivalentes a la nota perfecta, 5.0, la evaluación resulta confiable por no poder variar según quien la evalúa. Es decir, cualquier evaluador encontraría los mismos errores y los mismos aciertos. El "cloze" no debería confundirse con la prueba de puntos aislados, en la que se presenta una serie de oraciones sin relación entre sí, y en cada oración el alumno llena un espacio, suministrando, digamos, la forma correcta de un verbo. No, no es así. El "cloze" exige la comprensión de un párrafo o de un diálogo, o sea, de todo un contexto amplio. Y puesto que los espacios no corresponden únicamente a determinada forma gramatical (como en las pruebas de puntos aislados), el alumno tiene que ir suministrando una variedad de formas gramaticales y léxicas. A continuación, un ejemplo de Heaton. El texto es corto y sencillo; aparentemente es para clases de nivel intermedio.

Once upon a time, a farmer had three sons. The farmer was rich and had many fields but his sons were lazy. When the farmer was dying he called his three sons to him. "I have left you _____ which will make you rich, he told them. But _____ must dig in all _____ fields to find the _____ where the treasure is _____".

After the old man had died, the three sons _____ out into the fields _____ began to dig. "I'll _____ the first to find _____ place where the treasure _____ buried," cried the eldest _____. "That's the field where _____ father put the treasure", _____ another son. The three _____ dug all the fields _____ several years, but they _____ no treasure. However, many _____ grew in the fields _____ the sons had dug. _____ vegetables made them very _____.
(p. 23).

Se nota que no hay espacio al principio. A veces, también, la última oración se deja intacta para ayudar a orientar al lector. Igualmente, para orientar, muchos profesores pedimos a la clase que lean todo el párrafo antes de llenar cualquier espacio. No obstante lo sencillo del con-

texto de arriba, se aprecia inmediatamente la tarea global que tenga que hacer el alumno: además de la variedad gramatical y léxica, incluye, la necesidad de predicar, revisar y confirmar datos. La palabra precisa para terminar el primer párrafo, *buried*, se confirma solo en el segundo párrafo, cuando leemos el parlamento del primer hijo. Por supuesto, en cuanto más seguridad tenga el alumno en el idioma, más posibilidad tiene de completar los textos sin ceñirse tanto a ellos. El alumno avanzado podría predecir *hidden* y dejarlo, a pesar de encontrar en el segundo párrafo las palabras *put* y *buried*. Un alumno menos avanzado, sin capacidad de predecir una palabra exacta, encontraría *put* y *buried* como equivalentes; y al revisar el primer párrafo, pondría cualquiera de las dos palabras en el espacio. Así es como a veces hay pequeñas variantes léxicas posibles. La prueba "cloze" no por eso pierde confiabilidad. En todo momento se supone que un evaluador bien versado es capaz de reconocer palabras equivalentes en el idioma. Otro caso: Sabemos que hay que poner *vegetables* in "many _____ grew" no por

lo que hemos leído hasta ahí sino en razón del dato confirmatorio "llámaselo "información redundante") que aparece en la oración siguiente. El buen alumno podría predecir *vegetables*, pero también, posiblemente: *potatoes, corn, etc.*; sin embargo, al revisar, y no encontrar su predicción plenamente confirmado, cambiaría su versión. poniendo *vegetables* en vez de la palabra que tenía pensada.

El "cloze", en fin, es un buen ejemplo de prueba global, con la ventaja de ser confiable, ya que el profesor solo pone chulitos y equis y suma la calificación.

¿Qué tal las otras pruebas sugeridas por Oller, Heaton, y Donley? ¿El dictado, por ejemplo? En realidad, ¿Qué mide un dictado? y qué tan confiable es? Oller, en su "Dictation as a Test of ESL Proficiency" cita (para refutar) a Robert Lado y David Harris, quienes rechazaron el dictado por impreciso y poco confiable (p. 350). Oller en este artículo (ps. 351-53) como en el de Forum citado anteriormente, alega que:

When somebody says that the vocabulary, word order and grammatical structures are "given" in the dictation and that therefore it is not an adequate test of those aspects of language competence, he is simply wrong. This can be easily proved by looking at the kinds of errors that people make in taking dictation (p. 24).

Ultimamente, en mis propias clases, he encontrado lo siguiente: "She had to studied for two hours"; y "Who make the beds?" (para tiempo presente y para tiempo pasado); y también "What time the she go to bed?"; y "Some girls do homework both housework" (problema de orden de palabras y falta de una conjunción). Tengo la costumbre de leer durante el dictado cada oración tres veces: (1) para que el alumno capte, entienda, y organice mentalmente —sin escribir todavía; (2) para que la escriba después de una pausa bastante amplia; (3) para que revise la oración. De manera pues que hay bastante ejercitación auditiva. Por supuesto que se lee por construcciones gramaticales, (constituyentes inmediatos) no palabra-por-palabra. Parece que a pesar de tanta repeti-

ción, de tanta oportunidad auditiva, tenemos que estar de acuerdo con Oller en que el orden de las palabras o las estructuras gramaticales no son un regalo del profesor. El reitera y sigue ampliando:

To say that word order is given and therefore dictation is not a test of word order is obviously false if learners make errors in word order. That is, the word order is not really "given" from the vantage point of the person who is taking the test; it is only "given" from the vantage point of the native speaker who has thoroughly internalized the grammar of the language.

For the second language learner whose grammar is less well developed, the word order must be **discovered by a process of inference**. This involves finding the appropriate word boundaries (which are not given in the stream of speech except at the beginning and end of breath groups) and imposing meaning on the lexical items thus segmented off and on the phrase structures inferred. Similarly, to say that the grammatical structures are given in the dictation, and therefore it does not test grammatical structures, is obviously wrong if one looks at the output of learners who are taking dictation. (Ibid). (La palabra given entiéndase en Español como "regalado").

Aquí tenemos la validez del dictado como prueba global. ¿Y la confiabilidad? Oller sugiere dar un punto por palabra: "For every word that is misplaced, is rendered in such a way that it can't be recognized, or that contains a morphological error, one point is subtracted (with a maximum of one point off per word in the dictation)". Convincente lo anterior, creo. Se deduce también por su "rendered in such a way that it can't be recognized" que no quita puntos por errores sencillos de deletreo. Oller no habla del número de palabras en el dictado. Cincuenta son manejables. Cien también lo serían para calificar, aunque tal vez sería un poco cansón para el alumno.

El "dicto-comp" es un paso intermedio entre dictado y composición. Fue recomendado aquí en Colombia hace años por un profesor visitante de la Comisión Fulbright, Robert Ilson. (Había escrito él un artículo sobre ello en un antiguo número, no recuerdo si de **English Language Teaching** o de **Language Learning**). Desde aquel entonces, se lo ha descrito en numerosos artículos en toda la literatura profesional, y hay ejercicios de dicto-comp en por lo menos un texto, el **Let's Write English** del American Book Company. Básicamente, consiste en que el profesor lee un trozo a la clase unas tres veces; en seguida, los estudiantes procuran reconstruir el contenido por escrito. Algunos profesores leen el trozo una vez más cuando los alumnos ya han terminado para darles una última oportunidad de pulir la reconstrucción.

El dicto-comp es como un dictado por basarse en un texto leído en voz alta. Y es composición por cuanto exige al alumno crear un conteni-

do equivalente a las construcciones que no recuerde. Para calificar un dicto-comp, el profesor tendrá que adaptar las normas para el dictado y las que vamos a considerar para la composición.

No he encontrado técnicas tan confiables para la composición como para el "cloze" y el dictado. El mismo Oller, hasta donde yo sé, asigna confiabilidad solo para el "cloze" o el dictado. Algunas instituciones, para compensar la tambaleante confiabilidad de una composición, destinan dos o tres profesores a calificarla, y luego sacan el promedio. No dudo de que la apreciación de dos o tres personas es más confiable que la de una, siempre y cuando el comité de calificadores tenga normas en común. Pero a veces es difícil organizar tales comités. En todo caso, hacen falta las normas, con o sin comité. Las que recomiendo más abajo muestran cierto grado de confiabilidad pero no tanto como en el "cloze" y el dictado. A pesar de esta imperfección, el valor global de la composición, bien sea como ejercicio en el aula o fuera de ella, o como ejercicio básico de investigación, es indispensable en el pênsum. Antes de detallar las normas, sugiero en general que los ejercicios de composición libre se hagan en clase. Desventajas pueden haber: se gasta tiempo en el aula cuando algunos alumnos rinden más imponiéndose su propio horario y trabajando en casa. Pero para muchos otros esta oportunidad de trabajar en clase les brinda más tiempo y mejores condiciones que las que tienen afuera, porque carecen de facilidades físicas, o no tienen tiempo suficiente, o no tienen experiencia en organizar su tiempo y su trabajo académico.

Durante algunos años recurrí a normas compiladas a través de mis lecturas y de mi experiencia. Las expuse en noviembre de 1977 en el Primer Seminario de Idiomas Extranjeros en la Universidad del Valle; y fueron reproducidas en el compendio que nuestro Departamento de Idiomas sacó luego: "Resumen de las diversas conferencias preparadas por los expositores para los participantes inscritos en el Seminario". No las vuelvo a reproducir aquí, porque a principios de este año encontré en **English Language Teaching** normas más detalladas y confiables en el mismo artículo de Michael Donley al que ya me referí atrás, "Marking Advanced Essays". Muchos profesores tendremos que adaptar estas normas de Donley, puesto que él las formula para estudiantes más avanzados que los nuestros en la universidad colombiana. La cita es larga, pero la expongo en su totalidad por ser valiosa (ps. 116-18). El primer paso, dice Donley, es entregar a cada estudiante una lista con los siguientes puntos:

Points to Aid Essay Writers

The wise essay writer:

- (a) reads (or chooses the title carefully);
- (b) writes an opening paragraph that does not ramble but is business-like and to the point;
- (c) clearly informs the reader of what he will attempt to do (before he does it);
- (d) makes sure that his introductory section exhibits a Funnel-like pattern, narrowing down and focussing on some particular aspect or approach (the general background thus sketched in



perhaps constituting the 'known' which should always precede the 'unknown');

- (e) plans well, arranging his points in a logical order;
- (f) says explicitly at each stage of the argument what he is about;
- (g) keeps to the point throughout;
- (h) establishes at every stage (the sentence-level included) some expectancy of what is to follow;
- (i) writes unified paragraphs, using this device to help carry the reader along;
- (j) makes good use of transition, in the form both of transitional phrases within paragraphs and of transitional paragraphs themselves;
- (k) is not over-repetitive in the use of given ideas, phrases, or words;
- (l) achieves a similar variety in his sentence structures (alternating complex with simple) and his paragraph structures (alternating loose with periodic);
- (m) cultivates clarity of style, avoiding ambiguous expressions and references;
- (n) is careful in his choice and use of words, avoiding or defining those whose meaning is not clear, eschewing those with archaic, informal, or colloquial connotations;
- (o) adopts a personal point of view, yet is not too personal or informal in tone;
- (p) gives exact, correct references; quotes correctly or indicates that the passage is paraphrased;
- (q) uses footnotes and includes a complete formally accurate bibliography (if required);
- (r) when giving a quotation or paraphrase, makes sure that its meaning is not distorted by its being taken out of context;
- (s) does not generalise unless he can, and does, support the generalization with evidence;
- (t) keeps the evidence subordinate to a consideration of its meaning;
- (u) writes interestingly, this being possible only if he has chosen a topic which interests him;
- (v) writes correctly;
- (w) spells well and avoids abbreviations in the body of the text;
- (x) punctuates well and makes correct use of capitalization;
- (y) knowing that *finis coronat opus*, concludes well, and gives the reader the feeling of having progressed in a certain direction—

the tone indicated at the outset;

- (z) revises his work and makes sure it is neatly presented, rewriting or retyping if necessary.

La lista, sigue Donley, sirve (1) para que el alumno revise su borrador antes de pasarlo en limpio; y (2) para que el profesor tenga normas para calificar. Primero tiene que enumerar el texto en los puntos en donde hay que llamar la atención al estudiante sobre lo bien logrado o lo mejorable. A continuación, el esquema que pone Donley al final del trabajo, incluyendo una evaluación hipotética:

	Good	Could be improved
1	c	k
2		
3	e	
4		k
5		g

Una mirada a la lista nos indica que, según el calificador, en los puntos 1 y 3, respectivamente, el estudiante orientó al lector sobre su propósito y planeó bien la sección, ordenando sus puntos en una secuencia lógica. En cambio en los puntos 2 y 4 repitió monótonamente determinadas ideas, palabras, o construcciones; y en el 5 perdió el hilo de su exposición. Los puntos son informativos, pero suficientemente abiertos para que el alumno tenga que analizar para poder corregir. Y sus consultas son concretas porque llega al profesor con preguntas suficientemente específicas. "How can I improve my transitions?", dice Donley, es mejor punto de partida que el desesperantemente abierto "How can I improve my essays?" Una pequeña ventaja más: el profesor no tiene que hacer comentarios dentro o encima de las líneas del texto del alumno, ni limitarse a usar los márgenes para comentarios.

Propongo al lector que el sistema sea lo suficientemente confiable como para que incluyamos a la composición libre en nuestros cursos, o —y esto viene más al caso para muchos profesores— que aumentemos el número de trabajos de composición libre, y que consideremos la posibilidad de poner siquiera breves tareas de composición controlada desde los primeros niveles, gradualmente eliminando los controles a medida que el alumno va avanzando.

Me atrevo aquí a exponer otra técnica de composición. Digo "me atrevo" porque es aún menos confiable (recuérdese que siempre que empleo confiable estoy hablando solo del grado de objetividad de la evaluación) que la de Donley. Sin embargo, la recomiendo por su valor global, como tarea y como prueba. Consiste en que el alumno solo procura hacerse entender. La única norma posible sería la apreciación del profesor, quien tendrá que preguntarse: ¿"sería comprensible esta composición a un nativo hablante del Inglés sin conocimiento del Español?". La recomiendo porque convence al estudiante de que puede hacerse entender; que puede defenderse pese a sus muchos errores. En mi experiencia, al estudiante, sobre todo en niveles no muy avanzados, eso le viene como una gran y agradable sorpresa. Es compa-

nable, creo, con el momento aquel que algunos recordamos de nuestra niñez cuando caímos en la cuenta de que podíamos leer. Cuando el alumno de ESOL (English for Speakers of Other Language) se convence de que puede defenderse, se motiva mucho más y es sencillo el convencerle. Bastaría un comentario personal escrito (en Español) por el profesor, al final del trabajo con algo preciso pero personal, como: "Sí, a mí también siempre me ha gustado bañarme en el río los Domingos. Pero como mi tierra es fría, de niño no tuve las oportunidades que Ud. tiene aquí". Tal comentario podría ser un reconocimiento de una contribución vacilante: "All the boys like they go to one river for bath". No digo que no hay mucho que hacer aquí, ni tampoco recomiendo que no hagamos nunca análisis y práctica sobre puntos aislados. La idea no es ir al otro extremo para corregir las exageraciones del método aural-oral. La idea sí es que aprovechamos en algo un nuevo enfoque prometedor.

Hasta aquí hemos tratado solo la prueba escrita. Las orales son igualmente válidas para medir la actuación comunicativa global. Ejemplos son la entrevista y la charla extemporánea. Mejor que sea extemporánea, por la misma razón que se recomienda escribir composiciones en clase. Empleo la palabra **extemporánea** aquí, pensando en una distinción que a veces se observa en Inglés entre dos clases de improvisación: **extemporaneous** e **impromptu**. Sobre todo en clases de Inglés oral, **extemporaneous** permitía alguna premeditación unos minutos antes de la charla. **Impromptu** exigía una participación inmediata, espontánea. Recomiendo para el alumno de ESOL la charla extemporánea, posiblemente también con la oportunidad de consultar el diccionario y preparar algunos apuntes —muy esquemáticos, por supuesto. Para hacerle pruebas a un grupo de alumnos, se puede asignar y poner a meditar al segundo alumno mientras se está examinando al primero.

Hace tiempo que no se usa la lectura en voz alta para examinar. Noto que Oller y Heaton le recomiendan. Nosotros, la mayoría de los profesores, creo, nos habíamos convencido de que solo indicaba esa lectura si el alumno sabía algo de las correspondencias entre ortografía y fonología inglesa. No le veíamos más justificación como prueba oral. En realidad, no he leído ninguna exposición sobre posibles ventajas. Pero como al menos Oller y Heaton lo mencionan, quizá vale la pena pensar al respecto. Hace también unos tantos años que habíamos abandonado el dictado por concluir que solo mostraba si el alumno sabía deletrear y puntuar un poco. Y ya hemos visto cómo se ha revaluado el dictado. Quisiera postular, muy provisionalmente, que leer en voz alta sea la otra cara del dictado. (Por temor a mezclar metáforas, no digo que sea la imagen del dictado reflejado en un espejo). Explico: Quien lee en voz alta encuentra las palabras ya segmentadas, eso sí. Pero quien sepa unir las palabras y en donde hacer pausas, a lo mejor ya habla Inglés. Puede que alguna que otra persona versada en gramática y comprensión de lectura en Inglés también logre unir y separar correctamente las palabras, a pesar de no hablar Inglés. Así lo han opinado algunos profesores pero hasta ahora no he visto el primer ejemplo. Es más: no creo que sea común que la persona que pronuncia bien los sonidos cuando lee en voz alta sea solo porque conoce las correspondencias ortográficas-fonológicas. Es remotamente

posible, pero en la práctica tampoco se ve. Efectivamente, los conocimientos formales del Inglés de quien lee bien en voz alta, pueden ser casi nulos, si, por ejemplo, ha vivido un buen tiempo en los Estados Unidos. Quien lee bien en voz alta, a lo mejor conversa con fluidez y tiene comprensión auditiva perfecta, y, a menudo, no le cuesta trabajo adaptar el medio de conversación—audición a la lectura en voz alta. Otra consideración: solo quien tenga conocimiento global del Inglés pudiera, después de leer en voz alta, contestar preguntas sobre el texto leído. Quien no lo tenga, perdería el sentido de lo leído por su intensa concentración sobre letras y sonidos. Todo lo anterior sobre lectura en voz alta lo postulo con una sola reserva. No todos los que hablan Inglés correctamente lo leen bien en voz alta. Muchos nativos no leen bien en voz alta su propio idioma sin primero practicar un poco. Reitero que no he hecho, ni conozco, investigación hasta ahora en este campo. Solo sugiero que la lectura en voz alta podría ser una prueba más global que lo que hubiéramos imaginado.

El diálogo improvisado entre dos o más personas muestra conocimiento global. Consistente con lo que he dicho sobre la composición escrita en el aula y sobre la charla extemporánea, el diálogo improvisado vale más que una dramatización con base en un guión previamente confeccionado y ensayado. El diálogo no tiene que ser completamente improvisado por los alumnos. Se puede promover dinámica de grupo con "guiones escondidos": Cada participante recibe un guión personal que le orienta su comportamiento en el diálogo. Cada participante solo conoce su propio guión personal. Solo después de realizar el diálogo, llega toda la clase a conocer todos los guiones. La discusión y auto-evaluación ayuda al profesor a hacer su evaluación formal. Otra vez: el valor global recompensa, me parece a mí, la falta de perfecta confiabilidad. Aquí, también, hay que buscar un término medio —un término medio entre las muy confiables pero totalmente fragmentadas pruebas sobre puntos aislados, y —por otro lado—cualquiera impresionismo total, inaccesible a cualquier norma de crítica.

Donley cita a Bruce Pattison para sugerir, en primer término, la inmadurez de una etapa atomista, Newtoniana de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas: "Testing phonemes, structures and lexis provides employment for linguists but no assesment of total competence, such is the complexity and redundancy in any language". (p. 116). Son palabras severas y generalizan demasiado el papel de los lingüistas. Pero Donley busca un término medio. Opina que la aseveración de Pattison libera, inspira, pero falla por extrema. (Me parece también que en Pattison el sentido de la palabra **reliable** tambalea). Pattison sigue y termina: "Effectiveness is entirely subjective: That must be accepted in judging competence at producing supeech or writing. The most reliable way of assessing it is quite deliberately **not** to itemise its characteristics but to form a total impression". (Ibid). Y Donley da eco a lo anterior: "Total impressions by all means! It would seem that one can never repeat often enough that a whole is more than the sum of its parts". Ahora viene el **pero** de Donley que nos recomienda el término medio, y que es el meollo del artículo: "Yet it would be a mistake to revert to impressionism. Is there, then, . . . a middle way . . .? I think there is".



Las técnicas para prueba global tratadas aquí no son desconocidas por nadie, no lo creo así. Solo he visto la necesidad de retomarlas para destacar el nuevo énfasis para evaluar la actuación comunicativa global. Técnicas novedosas para probar la proficiencia oral general he encontrado en un solo libro, el **English in Three Acts** de Richard A. Via, actor y director de teatro de Broadway, quien en los últimos años, a base de sus experiencias sobre el escenario, ha introducido nuevos modelos de enseñar Inglés en la Universidad de Hawaii. A continuación un ejemplo de un nuevo empleo de guión. Como técnica, como prueba global, destaca la habilidad de escuchar. Via la llama a secas "Talk and Listen":

Here is a simple observation —conversation is not recitation but communication. Students from the start [should be] taught to communicate rather than "seeing" the page in their minds, and reciting. They are taught to listen rather than to plan their next speech. [...] How does it work? Have the students in a position so that they make eye contact with each other. The student who is to speak first looks at the line and reads it silently and then looks at the addressee and says as much of the line as can be remembered [...] One may look back at one's lines as often as necessary, but whenever speaking must make eye contact. Generally necessary, but whenever speaking **must make eye contact**. Generally I find that most beginning students remember about three words before looking back at the script. Gradually, however, the student will begin to say the words in sense groups. When the student has finished speaking, the respective partners look at their lines and follow the same procedure. [...] A simple device to train students in the talk and listen system is the use of talk-and-listen cards. The cards contain a short scene of usually not more than ten lines between two people... Each card will have the lines of only one speaker; therefore, it becomes necessary for the student to listen to understand the content of the scene. [...] You may discover that some students have a tendency not to listen to their partners. In such a case, prepare another set of cards with two dialogues on each card as follows: (ps. 18-22).

Card A.

1. It was good to see you yesterday.
or
Did you know I was going to Detroit?
2. Yeah, I'm going to Detroit.
or
It was a good party, wasn't it?
3. Permanently, I'm moving there.
or
Are you going to the picnic Saturday?
4. Depends? On what?
or
No, I'll miss this place.

Card B.

1. No, I didn't.
or
It was good to see you, too.
2. Yeah, it was okay.
or
For how long?
3. Oh, not on a vacation then?
or
I'm not sure, it depends.
4. We'll miss you, too.
or
Oh, just depends.

Hay un rasgo implícito que Via no comenta: En las tarjetas, los pares de opción, a través del diálogo, muestran alternación de la respuesta debida. Es decir, en determinado par, la respuesta podría ser el **primer** miembro del par. En el próximo par (de la misma tarjeta) la respuesta podría ser el **segundo** miembro. Cada uno tiene que estar muy alerta, de oído y de ojo, y, a la vez, paciente, atento a la participación del compañero. "This is not all that can be done with the cards", dice Via. "We are now ready to add the real acting. How would the students say these lines if: (1) A and B are lovers? (2) A and B have just robbed a bank? (3) A is a dentist, B a patient? (4) A loves B, but does not love A? (5) A or B is a visitor from another city?"

El sistema de "Talk-Listen" debería exigir gesticulación. Y se presta para improvisaciones. Por ejemplo, quien habla puede agregar a cada parlamento otra oración apropiada al contexto. Para obligar aun más a prestarle atención al compañero, este parlamento adicional puede decirse antes de la oración clave en la tarjeta. Desde luego, pueden decirse enunciados antes y después de la participación clave. De este modo una buena capacidad de audición se va a desarrollar en el compañero. Es esta una prueba fuerte desde el punto de vista de la comprensión auditiva, apoyada casi simultáneamente por la comprensión de la lectura, y de la lectura efectiva en voz alta —efectiva, porque exige buena pronunciación (el compañero tiene que entender lo que tan atentamente está escuchando!), una apropiada entonación, y, por supuesto, las necesarias gesticulaciones. Las reconstrucciones y los comentarios posteriores de otros miembros de la clase son fuentes ricas para la conversación en grupo. Y todas estas actividades de comunicación global sirven tanto para prácticas como para pruebas. Obviamente, para salir bien en estas pruebas, habrá que haber practicado bastante. Piénsese también en que fuera de clase los alumnos pueden llevar a cabo estas actividades por su cuenta. Indispensables diría yo, para preparar las pruebas. No habrá otra manera eficaz de estudiar para sus exámenes.

"You can think of many onther situations"). Via dice. Y agrega:

"To make it even more interesting, discuss; then, add other things



to develop the situations more fully: Where does the scene take place? What were they doing before the dialogue started? What time is it? What is the weather like? All of these things will affect the way the lines are spoken. We certainly use a different tone when talking in church than we do at the ball park, and a hot humid day gives us a completely different feeling from a bitter cold day". (ps. 18-22).

En fin, vamos apreciando lo que Oller describe como "tasks that require the rapid processing of sequences of verbally coded information". (1976, p. 23).

En este semestre he estado experimentando otras combinaciones de pruebas globales. Una puede llamarse "dicto-cloze". Consiste en dictar un "cloze". Es decir, se dicta el párrafo, menos los elementos que deberían faltar. Luego, el alumno lo completa. A medida que el profesor va dictando, puede indicar con pausa y gesticulación dónde ocurren los espacios. Me preguntó: ¿qué tal sería dictar sin señalar espacios, para que el alumno, además de suministrar los elementos que faltan, también tenga que colocarlos en sus debidos sitios? La prueba sería bien global, pero tengo ciertas reticencias sobre estas oraciones presentadas así, truncadas. Con semejante mutilación, ¿conservarían aún su valor como "cadena del habla"? Mejor que "cadena de habla", "trascuido, creo, de **speech chain**, ambos términos bastante comunes, me suena mejor "cinta de habla", contrucción que adapto de la versión en Inglés de Saussure, **Course in General Linguistics** (ps. 103-4). La cita entera viene de Oller, de "Dictation as a Test of ESL Proficiency": "The main characteristic of the sound chain is that it is linear. Considered by itself it is only a line, a **continuous ribbon** (subrayado mío) along which the ear perceives no self-sufficient and clear-cut division..." (en Allen & Campbell. p. 351). Otra cuestión: ¿Tendrá un alumno razón al reclamar que hubiera podido completar el "cloze", pero que como un primer paso, no pudo con el dictado-requisito? Yo diría que no tiene razón, siempre y cuando hubiera hecho prácticas de dictado. Nadie recomienda pruebas globales para quienes no se hayan entrenado en todas las habilidades. Y tal entrenamiento, aunque haya que hacerlo a veces sobre puntos aislados ('discrete points'), con mayor intensidad y frecuencia se harían como tareas y pruebas globales. En síntesis, opino que si el alumno no hace el dictado, su "cloze" no hace falta porque no ha podido con la prueba global, que procura evaluar un todo. Y hay un paralelo en la comunicación real: ¿Para qué sirven palabras aisladas o reglas de gramática, si uno no entiende lo que la otra persona dice? Cualquier insistencia en reconocer habilidades o dar puntos aislados se hereda de un enfoque ya mandado a recoger.

Al principio de este trabajo, vimos una cita breve de Heaton que subraya a Oller en que "auditory and reading comprehension tests, oral interviews and essays assess performance in those language skills used in real life". (p. 6). Reproduzco ahora, para finalizar este trabajo, el párrafo de donde viene la cita. Incluye una anécdota cercana a nuestras experiencias, de las cuales nos surgieron las primeras dudas sobre los "discrete-point tests" tan recomendados por estructuralistas y conductistas. El resto del párrafo nos recomienda por última vez, por

ahora, las pruebas globales, "integrative, or general ability tests". Y toda la cita nos sintetiza este trabajo. En el compendio del Primer Seminario de Idiomas Extranjeros, UniValle, aparece bajo el encabezamiento: "Recent emphasis on situational contexts beyond the sentence—for teaching and testing communication" (p. 6).

At all levels but the most elementary, it is generally advisable to include test items which measure the ability to communicate in the foreign language. How important, for example, is the ability to discriminate between the phonemes /i/ and /I/? Even if they are confused by the testee and he says, "Look at that **sheep** sailing slowly out of the harbor", it is unlikely that misunderstanding will result, because the context itself provides other clues to the meaning. All languages contain numerous so-called "redundancies", which help to overcome problems of this nature. Furthermore, no student can be described as being proficient in a language simply because he is able to discriminate the sounds or because he has mastered a number of structures. Successful communication in situations which simulate real life is the best test of mastery of a language. It can thus be argued that fluency in English—a person's ability to express facts, ideas, feelings and attitudes clearly and with ease, in speech or in writing, and his ability to understand what he hears or reads—can be measured by tests which evaluate performance in the language skills. Auditory and reading comprehension tests, oral interviews and essays assess performance in those language skills used in real life. (Heaton. p. 6).

BIBLIOGRAFIA

A. Citada.

DONLEY, Michael. "Marking Advance Edssays", *English Language Teaching*. XXXII, 2, January 1978, ps. 115-18.

HEATON, J. B. (1975). *Writing English Language Tests*. London, Longman.

OLLER, John. "Dictation as a Test of ESL Proficiency", *English Language Teaching*, 25 (June, 1971), 254-9. En Allen & Campbell, eds. *Teaching English as a Second Language*. Bombay-New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing Company Ltd. 1972, ps. 346-54.

———. "Language Testing Today: an Interview with John Oller", *Forum*, XIV, 3, July 1976, ps. 22-27.

"Resumen de las diversas conferencias... (mimeo) Cali: Universidad del Valle, Noviembre 1977.

VIA, Richard A. (1976). *English in Three Acts*. Honolulu, University Press of Hawaii.

B. Consultada.

AITKIN, Kenneth G. "Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test". *TESOL Quarterly*, II, 1, March 1977, ps. 59-67.

Universidad del Valle.
Cali, Colombia, 1978.

*Un Método para la Enseñanza de Inglés
(Comprensión de Lectura) a Estudiantes
de Literatura*

Gabriela C. de Valencia
Universidad del Valle.

Durante los últimos años, la enseñanza de Inglés a nivel universitario en lo que se ha dado en llamar "cursos de servicios", se ha venido enrutando hacia la comprensión de lectura. Se reacciona así contra el método tradicional en que se practican las "cuatro habilidades lingüísticas básicas" (**listening, speaking, reading and writing**) y generalmente se obtenía un éxito casi nulo en cualquiera de ellas. El nuevo enfoque hacia la lectura constituye un avance muy positivo, ya que representa un esfuerzo por capacitar a los estudiantes para el uso de la lengua que sus estudios y su actividad profesional les requerirán. Sin embargo, como en todo proceso de cambio, se plantean problemas nuevos que es preciso resolver ¿Cómo pasar a la lectura sin un aprendizaje previo del idioma? La solución más obvia parecía ser deslindar el aprendizaje elemental de las estructuras gramaticales, a realizar en un primer semestre, de la práctica de comprensión de lectura que se reservaría para los semestres siguientes. El trabajo de ese primer nivel se llevaría a cabo mediante el manejo de oraciones aisladas, pasándose en los niveles posteriores al párrafo y a series de párrafos. Pero el empleo de oraciones de este tipo sólo permite la ilustración, explicación y manejo de organizaciones morfosintácticas, pero no el uso del idioma para la comunicación, ya que la falta de un contexto lleva a que el sentido sea ambiguo y por último negligible. Por otro lado, en el caso de los cursos específicamente dirigidos a la comprensión de lectura, se presenta la dificultad de graduar las lecturas y distinguir entre las más aptas para niveles más o menos avanzados.

Una solución posible a ambos problemas, sería la utilización desde el primer semestre de trozos que permitan la presentación progresiva de estructuras gramaticales y semánticas del Inglés. De este modo se obviaría la primera dificultad, ya que no se emplearían únicamente frases aisladas, sino párrafos con un determinado propósito comunicativo. Igualmente se resolvería el segundo problema, dado que los fragmentos se escogerían y adaptarían de acuerdo con el uso de las estructuras necesarias para cada momento del proceso de aprendizaje.

Sobre la base de estas reflexiones, y en relación con el proceso de re-estructuración de los planes de estudio de la División de Humanidades, comencé hace más de dos años a elaborar un programa para una secuencia de cursos de Inglés para estudiantes del Plan de Literatura. Los materiales didácticos producidos, en consecuencia, cubren dos semestres y han sido utilizados ya dentro de un proceso experimental que ha permitido su revisión y re-elaboración parcial. Asimismo,

