

EL ENFOQUE PSICO-SOCIOLINGUISTICO DE LA
ACREDITACION/EVALUACION.

Silvia Gutierrez.

UAM-Xochimilco.

El objetivo de este artículo es el describir en que consiste el enfoque psico-sociolingüístico de la acreditación/evaluación (1) y explicar porqué debe ser considerado como una alternativa a las técnicas evaluativas existentes. Antes de empezar a describir éste enfoque, es importante señalar que la naturaleza de la acreditación/evaluación depende, en primer término de los objetivos que trata de alcanzar y, en segundo, de los propósitos para los cuales se utilizan los resultados de la acreditación. Esto es de suma importancia ya que si se trata de adoptar un nuevo enfoque en la evaluación este no podrá ponerse en práctica si la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje está en desacuerdo con los principios teóricos y prácticos de dicho enfoque. Es decir, si no se dan cambios substanciales en los objetivos y en los propósitos originales de la evaluación, no es

posible efectuar cambios a fondo en el tipo de acreditación/evaluación, ya que, como lo señala Morán Oviedo (1981:24), "El tipo de evaluación que se practica no es independiente, sino está sujeta a la estructura del proceso de enseñanza que se adopta. De ahí que una modificación del concepto de acreditación/evaluación deba partir necesariamente de una modificación en la enseñanza".

Por lo antes mencionado es importante señalar que el enfoque psico-sociolingüístico parte de una concepción de la naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje diferente a los enfoques anteriores (2). Este enfoque considera a la enseñanza /aprendizaje como un proceso y no como un producto que puede ser fácilmente descrito y cuantificado. Este enfoque toma su nombre, por un lado, de la psicología, ya que esta trata principalmente de investigar la relación existente entre la competencia y la ejecución y los procesos involucrados en el aprendizaje. Por otro lado, toma la segunda parte de su nombre de la sociolingüística ya que ésta analiza la complejidad del lenguaje y su uso. Es decir, este enfoque, en

5. con referencia
a la norma

con referencia
al criterio

6. de recepción

de producción

7. enfocadas
en la forma

enfocadas
en el uso

8. de competencia
lingüística

de competencia
comunicativa

9. sumativas

formativas

10. con información
idealizada

con información
auténtica

11. de cantidad

de calidad

Ahora pasaremos a discutir los elementos
fundamentales de dicha dicotomía.

1. Pruebas analíticas vs pruebas integrativas.

De acuerdo al enfoque psicométrico en las pruebas analíticas o atomistas, el conocimiento de los elementos de una lengua es equivalente al conocimiento del lenguaje. Es decir, que al aprender las partes atomizadas del lenguaje se equipará al conocimiento total del lenguaje.

En las pruebas integrativas el lenguaje no es considerado como un conjunto de partes no relacionadas entre sí, sino que el lenguaje forma un todo y las partes tienen que estar por lo tanto, integradas y evaluadas en combinación. Además, el aprendizaje de una lengua tiene siempre un propósito comunicativo, por lo tanto lo que se debe evaluar es la habilidad comunicativa del estudiante, y no su conocimiento formal del lenguaje (que es lo que evalúan las pruebas analíticas). Las pruebas por puntos específicos (discrete items) que también se les puede llamar analíticas son demasiado generales, es decir tratan de evaluarlo todo, para así tener validéz, pero lo que se requiere son pruebas más específicas que permitan mostrar la habilidad comunicativa del candidato en una situación específica.

Sobre este punto Morrow en su artículo "Communicative Language Testing: Revolution o Evilution?" (1981) señala lo siguiente:

"El conocimiento de los elementos del lenguaje de nada sirve a menos que la persona que utiliza el lenguaje pueda combinarlos de maneras nuevas y apropiadas para satisfacer las demandas lingüísticas de la situación en que desea usar la lengua".

2. Objetividad vs subjetividad.

Esta dicotomía suscita cierta controversia ya que los profesores y los examinadores por lo general tienen una reacción negativa al término "subjetividad". Al presentarse en el enfoque psico-sociolingüístico como alternativa o contraparte, la subjetividad puede causar cierta reacción la cual puede deberse al hecho de que en el enfoque psicométrico se ha puesto demasiado énfasis en la idea de que la subjetividad del examinador debe excluirse totalmente de los exámenes.

En las pruebas psicométricas la objetividad es la base de la confiabilidad. Sin embargo, muchas

personas coinciden en señalar que las pruebas psicométricas son objetivas solamente en términos del procedimiento utilizado. En términos de la evaluación de la nota que asignan y en términos de su construcción, existen elementos subjetivos que juegan un papel importante. Como señala Díaz Barriga (1982:24) "El actual discurso de la evaluación cae en un "objetivismo" parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica al alumno, de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes a lograr, ni en la misma elaboración de las preguntas". Estas pruebas "objetivas" difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos. pseudo-aprendizajes de carácter mecánico y que, por lo tanto, no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc.

Morán Oviedo hablando sobre esta falsa "objetividad" y de su culto menciona lo siguiente:

"Las tan poderosas y practicadas "pruebas objetivas", por el sólo hecho de serlo no confieren al aprendizaje justicia y exactitud porque, aún aceptando que la objetividad es una importante propiedad de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras como la validéz y la confiabilidad, que también influyen para conferir objetividad técnica a los mencionados instrumentos, más no al proceso de aprendizaje.

De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad en la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad con la cientificidad" (1981:25)

Robinson (1973) señala que existen tres áreas de diferencias entre los procedimientos de acreditación/evaluación diseñados para proporcionar información que puede ser "objetivamente" medida y aquellos que están abiertos a la evaluación subjetiva.

a) La cantidad de lenguaje producido por el estudiante. En una prueba "objetiva" de hecho los alumnos pueden no producir puesto que su papel se ve limitado a seleccionar alternativas en lugar de producir lenguaje.

b) Por lo tanto lo que se está evaluando es significativamente diferente. En una prueba subjetiva la habilidad del candidato de producir es un factor primordial; en una prueba objetiva la habilidad de poder reconocer una forma apropiada es suficiente.

c) Las normas del uso del lenguaje se establecen de diferentes maneras. En una prueba objetiva el candidato debe basar sus respuestas en el lenguaje del examinador; en una subjetiva las normas pueden ser las suyas, derivadas de su uso propio del lenguaje. Por lo tanto las pruebas objetivas solamente pueden revelar diferencias y similitudes entre las normas del lenguaje del examinador y del candidato; pero no nos dicen nada sobre las normas que el candidato aplicaría en una situación de comunicación.

Este último punto es de esencial importancia en el enfoque psico-sociolingüístico ya que los

avances sobre los estudios del interlenguaje (3) deben ser tomados en cuenta al llevar a cabo la evaluación. De acuerdo a estos estudios, el estudiante posee una "competencia transitoria" (1975) que lo hace capaz de producir y utilizar un "interlenguaje" (Selinker, 1972). Al igual que la competencia de un hablante nativo, este es un concepto esencialmente dinámico, de ahí que el papel de un examen sea mostrar que tanto se ha acercado su interlenguaje a una aproximación del sistema del hablante nativo. Por lo tanto los exámenes deberían tener el objetivo de hacer que el alumno produzca ejemplos de su propio interlenguaje.

3. Confiabilidad vs validéz.

En el enfoque psicométrico la objetividad es la base de la confiabilidad. Es decir, que si una prueba es objetiva esto asegura su confiabilidad. Si los resultados que se obtienen no varían al ser calificados por otra persona, el examen es confiable. Aunque la confiabilidad es uno de los requisitos esenciales que debe cubrir un examen, la validéz es también un requisito indispensable y muy a menudo, sobre todo en el enfoque psicométrico, al

poner tanto énfasis en la confiabilidad, la validéz se ha relegado a un plano secundario, o se ha dejado por completo a un lado.

Cuando el examinador se preocupa, sobre todo, por la validéz de un examen, el examinador trata de responder a dos preguntas esenciales: se está evaluando lo que se piensa que se está evaluando? y lo que se está evaluando es lo que se debería estar evaluando?.

Dependiendo de las presuposiciones que se tienen sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de lenguas se pueden construir exámenes que son perfectamente válidos en términos de esas suposiciones, pero cuyo valor puede ser altamente cuestionable si se cuestionan esas suposiciones básicas. Es por eso que Morrow (1982) señala que: "la validéz solamente existe en términos de criterios específicos y, si los criterios resultan ser erróneos, entonces la validéz que se proclamaba resulta ser falsa". Para él, el propósito de un examen y el uso del lenguaje es lo que determina el grado de validéz de la evaluación y no el título o el tipo de examen.

4. Referencia a la norma vs referencia de criterio.

el individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos. Estos exámenes establecen un sistema de verificación de logros en cada momento del proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que permiten detectar oportunamente los aciertos y errores para tomar las medidas pertinentes.

Aunque los exámenes con referencias al criterio significan un avance y una manera diferente de ver al aprendizaje, estos exámenes tienen grandes limitaciones. La evaluación con base en un dominio es una consecuencia de la propuesta de la tecnología educativa para elaborar programas escolares a partir de la definición de objetivos conductuales. Al tomar como base este planteamiento, se acepta que el aprendizaje es la conducta observable que el alumno manifiesta, la cual está prescrita en un objetivo; así, el aprendizaje es concebido únicamente como un producto.

La evaluación con referencia a un dominio a criterio establece que la acreditación que logra el estudiante se hace cuando este manifiesta que cumple con lo prescrito en los objetivos, lo cual

lleva a los docentes a elaborar largas listas de objetivos que representan fragmentos de la materia a aprender.

Como señala Díaz Barriga (1982): "los exámenes con referencia al dominio tienen una trampa que los vincula con el conductivismo, ya que el aprendizaje sigue siendo concebido como un producto, que se determina por la cantidad de ítems contestados correctamente, dado que estos fueron elaborados a partir de objetivos especificados con anterioridad".

De ahí que en lo concerniente a la evaluación de las lenguas la acreditación/evaluación psicosociolingüística se debe dar con base en criterios comunicativos y no con base en una norma o un dominio. Sin embargo, una muchas veces se encuentra en la situación de que los propios objetivos del curso no han sido elaborados o delimitados en términos de criterios comunicativos; lo que hace que la evaluación comunicativa sea aun mas difícil. Si evaluamos a los estudiantes con base en criterios comunicativos el concepto de aprobar/reprobar pierde mucha de su fuerza ya que cada alumno debe ser evaluado en términos de lo que

puede hacer y no de lo que no puede hacer. Aún las notas bajas deben reflejar lo que han aprendido los alumnos.

5. Uso del lenguaje vs forma del lenguaje.

Las pruebas psicométricas evalúan la forma (usage) del lenguaje, es decir el conocimiento de las reglas lingüísticas o gramaticales: el conocimiento del sistema lingüístico y dejan completamente de lado el uso comunicativo del lenguaje (4). Aun los intentos de desarrollar pruebas integrativas mas revolucionarias han dejado fuera un elemento esencial de la formulación original de este tipo de exámenes: el uso del lenguaje en situaciones ordinarias. Ejemplos de estos exámenes son el Cloze, y el dictado.

Aunque el Cloze y el dictado son fundamentalmente pruebas de competencia del lenguaje que son utilizadas para determinar el nivel básico de la "proficiencia" lingüística del candidato, ninguna de estas dos aporta pruebas convincentes sobre la habilidad del candidato para usar el lenguaje; entendiéndo dicha habilidad como la capacidad de candidato de ejecutar actividades en situaciones ordinarias, por ejemplo, utilizar el

lenguaje para leer, escribir, etc., en contextos que corresponden a la vida real.

La adopción de este criterio del uso del lenguaje nos puede llevar a considerar porque ni las pruebas de puntos específicos (discrete items) ni las pruebas integrativas como el Cloze y el dictado son capaces de mostrar ese "uso".

Como señala Morrow, existen ciertas características del "uso" del lenguaje que la mayor parte de los exámenes no toman en cuenta o evalúan.

Se debe considerar que el uso del lenguaje:

a) Esta basado en la interacción. En la mayoría de los casos el lenguaje en uso se da en situaciones de interacción.

Aún en la lectura se da la interacción ya que ésta involucra al lector cuyas suposiciones serán consideradas por el escritor para organizar su mensaje.

b) Es impredecible. El desarrollo de una interacción es impredecible. Es decir, no podemos de antemano decidir cual sera el curso que tomara la interacción.

c) Es contextual. Todo uso del lenguaje tiene lugar en un cierto contexto y las normas lingüísticas apropiadas varían de acuerdo a este contexto o situación comunicativa. Existen dos tipos de contexto: I) el contexto situacional que incluye el ambiente físico, los roles, actitudes y formalidades y II) el contexto lingüístico, es decir la cohesión contextual.

d) Siempre tiene un propósito. En la comunicación cada enunciado tiene un propósito, por lo que la persona que utiliza el lenguaje tiene que reconocer el por qué cierto enunciado se le ha dirigido, y poder producir los enunciados apropiados para lograr sus propios fines.

e) Se manifiesta en la ejecución. De ahí que sea necesario saber si hay características de la ejecución lingüística del candidato que dificulten o impidan la comunicación.

f) Es auténtico. Por lo tanto los materiales auténticos son los que necesitan para evaluar al candidato, ya que por ejemplo la habilidad del candidato de leer un texto simplificado no nos daría información acerca de su habilidad

comunicativa para entender términos desconocidos en un contexto dado usando ciertas estrategias.

g) Se expresa en el comportamiento o ejecución. El éxito o fracaso de una interacción es juzgada por los participantes con base en un comportamiento. Lo que interesa es lo que el candidato logra gracias al uso que hace del lenguaje.

6. Competencia lingüística vs competencia comunicativa.

Tomando en cuenta la distinción que hace Chomsky (1965:4) entre competencia y ejecución: "We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language in concrete situations)", se ha llegado a identificar a la competencia como el conocimiento de la gramática y de otros aspectos del lenguaje y a la ejecución como el uso del lenguaje.

Como la distinción entre la competencia y la ejecución no provee lugar a consideración de la propiedad del significado sociocultural de un enunciado en el contexto situacional y verbal en que es utilizado, esta distinción fue reformulada. Por ejemplo, Hymes (1972) utiliza el término

competencia comunicativa, la cual no solamente incluye la competencia lingüística- el conocimiento explícito o implícito de las reglas gramaticales- sino también la competencia contextual o socio-lingüística- el conocimiento del uso del lenguaje.

Aunque la reformulación hecha por Hymes ha sido retomada y considerada como el objetivo terminal de enseñanza / aprendizaje de una lengua, existe diversidad de opiniones en cuanto a que si la noción de competencia comunicativa incluye la competencia gramatical como uno de sus componentes y si se debe o no distinguir la competencia comunicativa de la ejecución (comunicativa).

Es común encontrar que el término "competencia comunicativa" se refiera exclusivamente al conocimiento o capacidad relacionada a las reglas del uso del lenguaje y el término "competencia gramatical" (o lingüística) a las reglas de gramática.

De acuerdo con esta última interpretación, se puede decir que el enfoque psicométrico de la evaluación solamente evalúa la competencia lingüística- las reglas gramaticales -y que casi nunca considera el uso del lenguaje; mientras que

el enfoque psico-sociolingüístico trata de evaluar la competencia comunicativa.

Sin embargo, Canale y Swain (1980) señalan que la competencia comunicativa se refiere a la relación e interacción entre la competencia gramatical o conocimiento de las reglas gramaticales y la competencia socio-lingüística o conocimiento de las reglas del uso del lenguaje. También hacen otra distinción, la de la "ejecución comunicativa" que es la relación de estas competencias- competencia comunicativa y competencia sociolingüística- y su interacción en la producción y comprensión de los enunciados.

Por lo tanto, en la evaluación nos enfrentamos con la siguiente pregunta que es lo que debemos evaluar, la competencia comunicativa o la ejecución comunicativa?. Morrow señala que si la pregunta es que puede hacer este candidato?, esto implica necesariamente una prueba (o actividad) basada en la ejecución.

La idea de que la ejecución -en el lugar de la competencia es una área legítima de importancia para la evaluación, es novedosa y plantea varios problemas. Por ejemplo, cuando uno evalúa la

ejecución de un candidato en términos de una tarea específica, que aprende uno sobre su habilidad para ejecutar otras tareas?.

La ejecución es por su propia naturaleza un fenómeno integrado y cualquier intento de aislar o evaluar elementos específicos destruye su globalidad esencial. De ahí que Morrow sugiera que las actividades que se utilicen para evaluar al estudiante sean cierto tipo de tareas globales (global tasks). Estas tareas tendrían como objetivo el que el estudiante / candidato se enfrentara a una situación mas cercana a la vida real. Es decir, que utilice el lenguaje para hacer algo con él. Por ejemplo, en la lectura se le daría una actividad en la que el estudiante tuviera que poner en juego todos sus conocimientos para poder desempeñar la tarea que se le asigne, como podría ser el hacer un resumen de la información que ha leído en la forma de un diagrama, o un cuadro sinóptico, etc.

Para concluir y en forma de síntesis, la evaluación psico-sociolingüística sigue los siguientes lineamientos: considera al lenguaje como una totalidad, se guía por el criterio de la

validez y no por el de la "objetividad o el de la confiabilidad"; se basa en criterios comunicativos y en el uso del lenguaje y trata de evaluar al estudiante de una manera integral por medio de actividades que requieren que el estudiante haga algo con el lenguaje.

(1) La distinción esencial entre acreditación y evaluación que señala Díaz Barriga es que la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, está referida a ciertos resultados del aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos, pero no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. Muchas veces esta noción está relacionada con la noción de medición, de considerar al aprendizaje como algo cuantificable.

La evaluación es el interjuego de la evaluación individual y la evaluación grupal, es un proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo y para conocer la manera en que el grupo percibió su propio aprendizaje. Esta noción de evaluación está estrechamente ligada a la concepción del aprendizaje como proceso.

Sin embargo, en este artículo se utilizan los dos términos ya no existe un término que retome la necesidad institucional de la acreditación y que considere al aprendizaje como proceso sin dejar de incluir las características esenciales de la evaluación.

(2) Bernard Spolsky es quien le ha asignado a este enfoque el nombre de psico-linguístico. Para él existen tres enfoques en la evaluación de lenguas:

- a) el tradicional o precientífico;
- b) el psicométrico-estructuralista o moderno y
- c) el psico-sociolingüístico o post-moderno.

(3) Para mayor información sobre este tema consultar el artículo de Pit Corder "Error analysis-interlanguage and second language acquisition" en Language Teaching and Linguistic Abstracts, Vol. 8, No. 4 y el de Larry Selinker "Interlanguage" en International Review of Applied Linguistics, Vol. 10, No. 3, 1972.

(4) Henry Widdowson hace la distinción entre la forma (usage) y el uso (use) del lenguaje. Para él la forma es la manifestación del lenguaje como sistema formal. Es el citar palabras u oraciones como manifestaciones del sistema lingüístico formal. Es lo que hace evidente el grado en que la persona que utiliza el lenguaje demuestra su conocimiento de las reglas lingüísticas.

El uso del lenguaje es la manera en que se utiliza el sistema lingüístico para los propósitos comunicativos normales, es decir, para las situaciones en que hay necesidad de comunicar algo.