EVALUACIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL/LE: ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

J. Ortega Olivares
Universidad de Granada

1. EVALUACIÓN

Como punto de partida y aunque sea de modo aproximado, conviene que definamos el concepto de evaluación. En general, el proceso de evaluar nace de la necesidad de tomar alguna decisión sobre algo y de que ésta sea la más adecuada. Como la mejor opción es la que descansa sobre el mejor conocimiento de los hechos, lo que corresponde a la evaluación es proporcionar la información que lleva a ese conocimiento. Este proceso consta como mínimo de tres etapas: primera, el establecimiento de qué cosa -real o posible- va a ser sometida a evaluación; segunda, la determinación del procedimiento que deberá seguirse para observar empíricamente tal cosa; tercera, el empleo de alguna escala con que se asigne algún valor a lo observado. Sobre este valor resultante, independientemente de la forma que adopte, descansará la interpretación que lleve a tomar o no la decisión de que hemos hablado.

Algunos ejemplos pueden aclarar lo expuesto. Imaginemos a alguien que, por no soportar el agua fría, se duche sólo con agua caliente. Así, cada vez que se disponga a tomar una ducha, muy probablemente se decidirá a hacerlo cuando compruebe que el agua está a la temperatura adecuada. Esta comprobación la puede llevar a cabo, por ejemplo, poniendo la mano bajo el agua. Otro ejemplo: supongamos que un fabricante de calzado deportivo ha emprendido la producción de ciertas zapatillas para correr. Como su agencia de publicidad le ha aconsejado que la promoción publicitaria descanse en que cada ejemplar del producto goce de garantía total durante un año, este empresario sólo se decidirá por seguir el consejo cuando se asegure de que, una vez puestas a la venta, la calidad de las zapatillas permita asumir el riesgo de una garantía así. Puede, para disponer de la información necesaria al respecto, examinar el comportamiento, en relación con lo garantizado, de cierto número de ejemplares. El resultado de este examen determinará poderosamente su decisión. Y un último ejemplo, esta vez referente al ámbito que aquí nos concierne: al comienzo de un curso intensivo de español, dado que quienes van a seguirlo poseen conocimiento dispar de la lengua, se impone determinar cómo asignar a cada uno de los participantes a alguno de los niveles previstos por el centro. La dirección del mismo puede recurrir, para decidir al respecto, a la información que proporcione, por ejemplo, un dictado.

En todos estos casos de evaluación se ha pasado por las etapas mencionadas: la cosa evaluada es, respectivamente, la temperatura del agua, la resistencia de unas zapatillas deportivas y el saber lingüístico de ciertas personas. El procedimiento seguido en el primer caso consiste en extraer información mediante el acto de poner la mano bajo el agua; el utilizado en el segundo lo constituye el examen, en un laboratorio en que se simulen circunstancias de uso extremas, del comportamiento de una muestra representativa de las zapatillas fabricadas; en el tercero, en fin, se hace que los participantes activen su conocimiento lingüístico y que lo plasmen mediante las tareas de escuchar y escribir lo escuchado. La esca-

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

la que, en el primer caso, se ha empleado para asignar un cierto valor a la información obtenida es una de carácter subjetivo, elaborada con las preferencias del experimentador. La utilizada en el segundo es más compleja, pues permite distinguir objetivamente diversos aspectos en el valor que asigna a la información medida. Por último, la escala del tercer caso habrá nacido de la experiencia acumulada a partir de numerosos estudiantes que ya hayan pasado por el centro y del consenso que en él se haya alcanzado a la hora de clasificarlos en relación con su saber lingüístico.

Por otra parte, es evidente que en cada uno de estos casos la decisión ha determinado el procedimiento y la escala empleados. Ello se debe, como es de suponer, al riesgo que generalmente toda decisión lleva asociado: a mayor riesgo, mayores serán las precauciones que deban tomarse al extraer información de lo evaluado y al medir tal información, y viceversa. Así, como las decisiones de los casos primero y tercero suponen un riesgo bastante menor que el asociado a la decisión del segundo caso, quienes toman las primeras han optado, razonablemente, por procedimientos simples, poco costosos y, quizá por ello, poco exactos aunque suficientes; sin embargo, quien toma la segunda ha optado, también razonablemente, por un procedimiento más complejo y costoso pero de resultados más fidedignos.

Así las cosas, en la evaluación de cierta realidad, el mecanismo surgido de definir cierto procedimiento y aplicar determinada escala -al que desde ahora denominaremos prueba- deberá, por un lado, reflejar cierto equilibrio tanto entre lo observado y la observación como entre la observación y su medida; por otro, deberá acompasar al alcance de la decisión el esfuerzo que exijan estas operaciones. Es decir, una prueba aportará información relevante respecto de lo observado y permitirá medir tal información del modo más uniforme posible, y todo ello sometido al criterio que mejor asegure su eficacia. En los casos ya vistos, las pruebas podrían haber adoptado otras formas: cabría haber tomado con un termómetro de precisión la temperatura del agua; se podría haber pedido a un corredor experto que se entrenara con algunos pares de zapatillas y diese su opinión sobre ellas; hubiera sido posible el examen, durante algunos días, de la capacidad de comprender y leer, de la expresión oral y escrita de los participantes. Si se hubiera optado por estas pruebas, es porque de seguro las decisiones habrían sido diferentes; de no haber sido esto así, el desequilibrio entre los aspectos considerados hubiera hecho de tales pruebas un despropósito.

De lo anterior se desprende que, en general, toda prueba, para cumplir con su cometido, responde siempre al compromiso que en cada ocasión logre aunar del mejor modo tres exigencias, a menudo antagónicas:

a) hasta qué punto la prueba representa lo observado, es decir, hasta qué punto se obtiene con ella información pertinente acerca de lo evaluado;

b) hasta qué punto es uniforme la extracción de información y la medición de la información obtenida, es decir, hasta qué punto las propiedades del instrumento medidor o la aplicación del mismo provoca errores en la medida; y

c) hasta qué punto pueden razonablemente cumplirse las exigencias anteriores, teniendo en cuenta el riesgo de la decisión de partida y el contexto en que la prueba va a realizarse.

Estos principios, que toda prueba debe armonizar del mejor modo, comúnmente se denominan en los tratados sobre la materia, validez, fiabilidad y viabilidad de una prueba, respectivamente. Las decisiones que mueven las pruebas que hemos presentado como ejemplos han llevado en cada caso a una aplicación diversa de estos principios: la validez de las pruebas correspondientes a la ducha y a la asignación de nivel no es tan grande como la

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

mostrada por la de las zapatillas deportivas; la fiabilidad de ésta última es mucho mayor que la presentada por la de asignación de nivel, y ésta, a su vez, mayor que la de la ducha; en cuanto a la viabilidad, la que exhibe esta cualidad en menor grado es la prueba de las zapatillas, y la que lo hace en mayor grado es la de la ducha, estando la de asignación de nivel entre una y otra. Podría decirse que en estos tres casos se han satisfecho estos requisitos razonablemente, esto es, en la medida en que ello mejor se acomodaba al alcance de cada decisión. Esta circunstancia, sin embargo, no se da siempre. Es natural que en un proceso como éste, en que deben ponderarse elementos a menudo contradictorios cuando no escurridizos, se cometan errores o se originen desajustes. No es raro, por ello, que, por señalar algunos casos extremos, haya pruebas válidas pero poco fiables, que sean fiables pero que no sean válidas, o que sean válidas y fiables pero muy poco viables. ¿Qué podría pensarse de alguien que se duchara, en condiciones normales, sólo cuando el agua estuviera exactamente a 26,5 grados centígrados y que para cerciorarse de ello utilizase un termómetro de precisión? La prueba en cuestión es sin duda válida y fiable, pero quizá absurda desde el punto de vista del esfuerzo que su realización conlleva. ¿Qué le sobrevendría al fabricante de zapatillas si recurriera sólo al juicio de un experto en relación con algunos pares de los miles que componen una partida? Nada bueno, desde luego, porque, entre otras cosas, habría carecido de la opinión de otros expertos, se habría expuesto a la subjetividad de los criterios que el experto elegido utilizó en la medición, y no tendría seguridad de que fuera la resistencia lo que de hecho se examinó. Como se ve, la prueba ha resultado ser muy viable, pero poco válida y quizá muy poco fiable. ¿Qué críticas, cuando no otras cosas peores, habría de soportar el director de un centro de enseñanza de español/LE, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, si, para formar los grupos, decidiera dedicar una semana del curso a entrevistas, audiciones, lecturas y composiciones? Indudablemente estos procedimientos, caso de descansar en tareas cercanas al uso real de la lengua, aseguran en principio un grado satisfactorio de validez, pero, de no haberse tomado las medidas oportunas -y lo normal en estos casos es que no se tomen-, a duras penas aseguran en igual medida la fiabilidad (por ejemplo, ¿medirán uniformemente los diversos correctores las producciones orales y escritas?). Por otro lado, es evidente la escasa viabilidad de estas pruebas en relación con la decisión que las mueve.

El antagonismo de estas exigencias es algo que destacan todos los tratadistas. Quienes elaboran una prueba lo saben muy bien. En efecto, parece que, en general, cuanto más representativa queramos que sea una muestra cualitativamente hablando, más dificultades se presentan en la extracción y la medición de la misma. Y viceversa: a mayor limitación o reducción de lo observado, mayor estabilidad en la medida. Además, y por si esto fuera poco, cuanto mayor sea el equilibrio entre estos dos aspectos, que es a lo que se aspira, en principio, para toda prueba, menor será la viabilidad de la misma, esto es, mayor el esfuerzo que exija su elaboración y realización.

No entraremos aquí, porque ni ello es posible ni es éste el momento, en los entresijos que encierran los conceptos que hasta aquí y de modo tan general se han expuesto. Sirvan, no obstante, como marco de referencia de lo que viene a continuación.

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

2. POR QUÉ Y PARA QUÉ SE EVALÚA EN EL AULA DE ESPAÑOL/LE

La realidad de una clase de lengua surge siempre de la estrecha relación que se establece entre la actividad de enseñar una lengua y el proceso de aprenderla. Además, unos y otros hechos están, también siempre, determinados por la necesidad o el deseo de alcanzar ciertos objetivos de carácter personal o, muy frecuentemente, derivados de exigencias institucionales o curriculares. Luego una clase de lengua es, qué duda cabe, un ámbito en el que se hará necesario, tanto al profesor como al estudiante, tomar no pocas decisiones y recurrir, debido a esto, a algún mecanismo de evaluación en que apoyarlas. Es fácil imaginar la variedad, en alcance y cualidad, de estas decisiones y de los mecanismos de evaluación que se les asocien. En efecto, mediante la realización de la correspondiente prueba, el profesor podrá disponer de información sobre el progreso real de sus estudiantes, sobre la eficacia de determinada actividad, etc., o podrá establecer un diagnóstico sobre determinadas realidades lingüísticas, sobre el nivel alcanzado en cierto momento respecto de alguna especificación de los objetivos, etc.; podrá, incluso, si está interesado en cómo se adquiere una lengua en el aula, sustentar o desechar hipótesis sobre los múltiples aspectos de tal proceso. Los estudiantes, por otro lado, deberían considerar la evaluación como lo que realmente es (o debiera ser): instrumento que proporciona información sobre el proceso de aprendizaje, por ejemplo, y entre otras muchas cosas, midiendo el progreso realizado, señalando puntos débiles, mostrando la adecuación entre lo que se hace en clase y los objetivos perseguidos, etc.

El papel que aquí se otorga a la evaluación en el marco del aula de español/LE quizá parezca desproporcionado, en especial a aquellos profesores que desconfíen de los procedimientos evaluativos y de los resultados con ellos conseguidos, y, cómo no, a los estudiantes, quienes en esto de las pruebas y los exámenes casi siempre llevan la peor parte. Es explicable que unos y otros, cuando menos, manifiesten sus reservas al respecto: basta con mirar en derredor para percatarse de los defectos, a veces graves, con que nacen y se realizan las pruebas en el terreno educativo en general y en el de la enseñanza/aprendizaje del español/LE en particular. Considérese esta simple y al parecer razonable realidad: todo proceso de docencia/aprendizaje en el aula va siempre encaminado a la consecución de ciertos objetivos; alcanzarlos exige ir tomando, a lo largo de diversos momentos de tal proceso, las mejores decisiones; luego los mecanismos de evaluación que las sustentan habrán de ser coherentes tanto con esos objetivos como con el enfoque didáctico que guíe el proceso. Es más: resultaría absurdo, si se considera sensato lo anterior, acometer cualquier evaluación haciendo caso omiso de unos y otro. Pero, como en otros órdenes de la vida, parece que aquí también -y no en pocos casos- lo absurdo parece ser lo normal y lo razonable lo utópico. En efecto, ¿se establecen con claridad los objetivos de un curso?, ¿se escoge el método de enseñanza que mejor se avenga con la naturaleza de esos objetivos? Si las respuestas a estas preguntas son confusas, contradictorias, o no existen, ¿cómo se elaborarán las pruebas? Y, en caso de que se elaboren y realicen, ¿qué información recogen y miden? Y si, pese a todo, los resultados que aporte una prueba así determinan de hecho una decisión, ¿qué ocurrirá si ésta es, digamos, de cierto peso?

Ante todo lo expuesto, no es de extrañar que, si una prueba se elabora y realiza en circunstancias tan forzadas, de un modo u otro, antes o después, resulte perniciosa. Hay pruebas, lo sabemos, tan viciadas, que frecuentemente se convierten en parte de la rutina con que se ejecutan ciertos ritos sociales (piénsese, por ejemplo, en esos exámenes de final de curso en que, por aquello de obtener un certificado, nadie suspende); en estos casos, como no hay

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

normalmente decisión que tomar sobre lo que la prueba aporta, en realidad lo que se persigue es provocar cierto efecto de placebo social. Pero la situación cambia bastante cuando sí se toma una decisión, sobre todo cuando ésta reviste alguna importancia (por ejemplo, cuando según los resultados de una prueba se decide el acceso de alguien a un centro de estudios superiores, a un puesto de trabajo, etc.); semejante estado de cosas provoca un efecto que resulta, en el mejor de los casos, curioso: contra toda lógica, la prueba se convierte en objetivo y, por detentar esta función, casi siempre determina con fuerza el empleo de un, llamémoslo así, método; es decir, caso de haberlo, se sustituye un objetivo real, razonablemente establecido (por ejemplo, saber usar correcta y adecuadamente una lengua en determinadas situaciones), por otro que es ilegítimo (saber hacer la prueba con el mayor provecho), y, caso de haberlo también, se descuida o desecha el enfoque didáctico más adecuado al objetivo real, para adoptar la receta que imponga el objetivo ilegítimo. No aludiré a las consecuencias de tan desgraciada situación, porque, en la medida que a cada uno corresponda, todos las hemos sufrido, las sufrimos y probablemente hagamos que otros las sufran.

Esta situación, sin embargo, puede derivar en otra muy diferente si las cosas se miran de otro modo (o, mejor, si se hacen de otro modo). Por un lado, el desarrollo que en la actualidad han alcanzado las técnicas de evaluación educativa es más que suficiente argumento para dejar de dar cabida a esa desconfianza de que hablábamos. Una prueba configurada correctamente, consistente y válida respecto de los objetivos de un curso de lengua y de la práctica docente seguida durante el mismo, es -sin pretensión de caer en radicalismo alguno- un instrumento de innegable utilidad con el que valorar y tomar decisiones sobre docencia y aprendizaje. Por otro lado, y dado el riesgo que conlleva no tenerlo en cuenta, conviene en todo momento distinguir con claridad entre objetivos de aprendizaje y pruebas, y así remediar de algún modo la idea, errónea, que muchos estudiantes y algunos profesores, como resultado de la situación antes descrita, suelen tener de lo que es o debe ser una prueba. La finalidad de todo proceso de aprendizaje/docencia es -y nadie que esté en su sano juicio podrá negarla- aprender/enseñar algo, y no hacer pruebas; es un dislate confundir los objetivos docentes o de aprendizaje de un curso con las pruebas que puedan o deban tener lugar durante o al final del mismo. Se hace necesario, por ello y para salir al paso de este peligro, primero, que los estudiantes tomen conciencia, hasta donde sea posible, del activísimo papel que les corresponde en el proceso de aprender determinada cosa, que vean con claridad los objetivos a que apunte este proceso y que, justo por ello, asignen a las pruebas la función que por naturaleza les corresponde, esto es, el ser herramientas en un proceso encaminado a un fin, y no el fin de tal proceso. Se hace necesario, en segundo lugar, que los profesores asuman estas mismas realidades y que, en virtud de esto, las pruebas que presenten a sus alumnos nunca sean contradictorias con los objetivos del curso ni -y esto conviene resaltarlo- con los procedimientos metodológicos elegidos para alcanzarlos. Es decir, reviste la mayor importancia que las pruebas reflejen siempre del mejor modo posible objetivos y método. O, dicho con otras palabras: conviene que las pruebas influyan *positivamente* en el proceso de docencia/aprendizaje e impulsen *de manera natural* la consecución de los objetivos.

3. OBJETIVOS Y ENFOQUE DIDÁCTICO

Llegados a este punto, hagamos algunas precisiones sobre esas realidades que hemos denominado objetivos y enfoque didáctico. Enseñar y aprender una lengua en el aula equi-

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

vale, al menos en teoría, a hacerlo en un marco que se define sobre todo por la existencia de ciertos objetivos que hay que alcanzar, establecidos en cada caso del modo que sea, y por la aplicación, como instrumento para lo anterior, de determinado patrón regulador de las relaciones entre profesores y estudiantes, de las actividades del aula, y de los cometidos que a unos y otros correspondan respecto de ellas.

Los objetivos pueden ser considerados el cimiento de todo curso de lengua, y, si ello es así, deberán ser definidos con las mayores claridad y coherencia. Ahora bien, no es tarea fácil esta empresa. Las dificultades que opone son las propias que plantea el dar respuesta a una pregunta como la siguiente: ¿qué es "saber una lengua"? Y es que, como en este terreno no cabe plantearla de otro modo, no sólo hay que recurrir, hoy por hoy, a lo que la lingüística pueda aducir al respecto, sino a lo que también aporten otras disciplinas como la psicología, la psicolingüística o la sociolingüística, por citar sólo algunas. No es extraño que, dada la complejidad de tal pregunta, la respuesta que se le haya dado o se le dé haya sido y siga siendo incompleta y provisional (como otras muchas respuestas a otras tantas preguntas y que inciden en nuestra vida, dicho sea de paso). Buena muestra de ello la constituyen las propuestas más influyentes surgidas al respecto en nuestro siglo. A la etapa gramático-literaria, heredera de la tradición, en que saber una lengua equivalía a conocer los usos de los buenos escritores, esto es, a conocer y emplear las reglas propuestas en alguna gramática de corte descriptivo-normativo, sucede el punto de vista que, por comodidad, denominaremos "estructuralista". En lo referente a la descripción lingüística, digamos que esta perspectiva acoge las propuestas de los métodos estructuralistas. Éstos, como es sabido, lograron poner de manifiesto, gracias al notable rigor de su análisis, la naturaleza sistemática del lenguaje en general y de las lenguas en particular. Es cierto que esto se consiguió en gran medida a costa de despojar los fenómenos lingüísticos de bastantes de sus rasgos, en general los asociados a la variabilidad de ciertos factores del uso. Los resultados, sin embargo, parecían justificar, al menos durante algún tiempo, este proceder. Y es que estos lingüistas definían rigurosamente el mundo constituido por los elementos de una lengua y sus relaciones, por los microsistemas surgidos de unos y otras, y por las jerarquías a que tales organizaciones se sometían para configurar el edificio general de aquélla. Se intentó, lo que no es poco, al examinar cierto conjunto de datos lingüísticos, desvelar los elementos y estructuras fijos subyacentes, lo que siempre se mantenía incólume en el flujo heteróclito de la comunicación. Y se defendió, de acuerdo con ello, que una lengua era sólo el entramado que creaban esos elementos y estructuras de tan estrictos y descarnados perfiles. No era esta visión, obviamente, dinámica, sino estática, pues en su origen se hallaba la observación del producto y nunca, o casi nunca, la del proceso.

En lo referente a la realidad psicológica del aprendizaje y uso del lenguaje, la perspectiva estructuralista adoptó el marco general conductista: los elementos y estructuras descritos del modo arriba esbozado se corresponden con otras tantas realidades y hábitos de la conducta lingüística del individuo y la colectividad, unas y otros adquiridos en diversos y numerosos procesos de estímulo y respuesta, en los que la repetición y el automatismo juegan un papel determinante.

Por tanto, para quienes programaran cursos desde esta perspectiva, la respuesta a qué es "saber una lengua" no era otra cosa que poseer bien desarrollados los hábitos lingüísticos de una colectividad, es decir, los elementos y estructuras que conformaran la lengua enseñada. Así, los objetivos de un curso consistían siempre en llegar a poseer determinados hábitos del total constituido por la lengua aprendida, y descansaban sobre todo en la descripción lingüística de la misma, pues casi siempre quedaban reducidos a la especificación de los ele-

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

mentos y estructuras que correspondían a cierto nivel y al orden en que según su dificultad deberían ser presentados.

Los postulados que sustentan esta clase de objetivos para un curso de lengua también determinan sobre manera el enfoque didáctico con que alcanzarlos. La versión más conocida de este enfoque se denominó, como es sabido, "método audiolingual". Quizá lo más llamativo de este método sean los papeles que han de asumir en él profesor y estudiante: el primero dirige completamente toda actividad, que casi siempre se reduce a presentar una estructura y a repetirla de modos diversos pero siempre fuera de contexto, y el segundo se limita a ser dirigido y corregido, a intentar dar siempre la respuesta que el profesor espera, confiando en que, a cambio de esta entrega, adquirirá los hábitos lingüísticos; uno dispone de toda la información acerca de lo que debe hacerse (conoce el contenido de los objetivos y la secuencia en que debe ser presentado), y el otro la desconoce o tiene de ella una idea evanescente y a duras penas acorde con su intuición de lo que es saber una lengua. No aludiré, por sabidos, a los resultados de este proceder.

Pese a la poderosa influencia que ejercía, esta respuesta comenzó a resultar insuficiente desde mediados los setenta. Las causas fueron diversas y cabe resumirlas así: las abstracciones estructuralistas, aunque legítimas en cierto nivel de la investigación puramente lingüística, pronto descubrieron su incapacidad para satisfacer las exigencias que los nuevos tiempos imponían a los objetivos de un curso de lengua. Estas exigencias procedían sobre todo de los hechos siguientes: primero, de lo que la investigación en adquisición de lenguas iba descubriendo, cuya explicación desbordaba el marco empiricista del conductismo y exigía otros postulados, generalmente de carácter cognitivista; después, de la diversificación y enriquecimiento paulatinos de las perspectivas desde las que se comenzó a abordar el estudio del lenguaje (piénsese en la pragmática, la sociolingüística, la etnografía del habla, la lingüística del texto, etc.); por último -hay que destacar este hecho-, de la escasa relación que unos objetivos estructuralistas guardaban con la expectativa más común de quienes enseñan y en especial de quienes aprenden una lengua (el uso efectivo de la misma en diversas situaciones de comunicación), y de que tales objetivos no podían satisfacer la demanda social, cada vez más fuerte, de aprender una lengua con alguna finalidad específica. Como resultado de todo ello, los objetivos de un curso de lengua deberán ser definidos a partir del contenido más amplio y complejo con que se responde a la pregunta de qué es saber una lengua. Así, y aunque dicho de modo en exceso simplista, frente al modelo lingüístico invocado anteriormente, en que las lenguas son reducidas a sistemas abstractos, se aboga ahora por otro que dé cuenta de ellas revelando no sólo su sistematicidad, sino también, y en especial, los principios que determinan su empleo efectivo en la comunicación. Y frente al conductismo anterior, esta visión funcional del lenguaje se complementa con algún modelo de adquisición/aprendizaje de carácter cognitivista, esto es, con alguno de los que se centran en los procesos de tratamiento de la información. En consecuencia, saber una lengua consiste en la posesión de cierto cúmulo de conocimientos. Aunque la separación es tajante, digamos que parte de ellos constituyen un conjunto de recursos, de elementos utilizables en la comunicación, y que los restantes se refieren al empleo más efectivo de los anteriores en la comunicación. Los primeros son conocimiento de tipo *qué*, mientras que los segundos lo son de tipo *cómo*. Unos deben su existencia a estructuras, reglas y normas más o menos estrictas; los otros responden, por decirlo de algún modo, a principios y estrategias de mejor aplicación; ambos, desde el punto de vista cognitivo, se sitúan en algún punto de una escala que mide el grado de automatismo o de control consciente con que son utilizados por los hablantes. Saber una lengua, pues, equivale a ser lo suficientemente hábil en la explotación de sus

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

recursos en la comunicación, es decir, para alcanzar el objetivo del que nace todo acto comunicativo. Esto, aunque complejo, puede decirse que consiste sobre todo en elegir -lo que no es poco-, entre las múltiples posibilidades expresivas que deparan los conocimientos mencionados, aquéllas que mejor sirvan, en opinión del hablante, a la consecución de cierto objetivo en una situación concreta de comunicación. Expresado en términos quizá demasiado lapidarios, saber una lengua consiste en ser capaz, dado cierto contexto y, dentro de él, cierta situación, de forjar intencionalmente un sentido y manifestarlo con la mejor forma de expresión, caso de asumir el papel de hablante, o de interpretar esa expresión para asignarle el sentido más conveniente, si se asume el de oyente.

Esta intrincada realidad ha merecido, como era de esperar, la atención de los estudiosos, quienes en los últimos veinticinco años han propuesto, para dar cuenta de ella, soluciones diversas. La de Bachman, que recoge y reestructura numerosos elementos de las anteriores, como no pretende en ningún momento constituirse en constructo cerrado o definitivo, sino en marco de referencia flexible con el que seguir examinando esta multiforme realidad, resulta sin duda muy útil y, cuando menos, sugerente. Para Bachman, alguien sabe una lengua si posee o muestra habilidad lingüística comunicativa, esto es, cuando explota los recursos de una lengua con eficiencia en la comunicación. Los elementos que, para articular o interpretar un enunciado concreto, integra esta habilidad en todo acto comunicativo concreto, son, al menos, los siguientes: a) estructuras de conocimiento de los usuarios (su "conocimiento del mundo"); b) acervo de conocimientos lingüísticos; c) situación de comunicación; d) capacidad mental para ajustar los conocimientos anteriores a las exigencias de una situación concreta de comunicación, y e) mecanismos psicofisiológicos productivos y receptivos. Los conocimientos lingüísticos se etiquetan -con términos ya muy desgastados- como competencia lingüística, y son agrupados, por claridad expositiva sobre todo, en dos clases: los de carácter organizativo y los de carácter pragmático. Los primeros conciernen a la estructura gramático-textual de una lengua; los segundos, a las posibilidades de representación y de relación interpersonal y social codificadas en la estructura anterior. La capacidad de ajustar los conocimientos sobre el mundo y los lingüísticos a algún objetivo concreto de comunicación recibe el nombre de competencia estratégica. A ella se remiten los procedimientos y medios de que disponen y se sirven los usuarios para valorar la situación comunicativa, planificar la articulación o recepción de un enunciado, y ejecutar una u otra.

La brevedad con que hemos presentado este cuadro no debe ocultar la complejidad que encierra (las competencias aludidas se subdividen en otras muchas) ni las consecuencias que supone para la enseñanza y aprendizaje de una lengua. La más significativa, quizá porque está en la base de todas las demás, es que esa realidad que venimos llamando "saber una lengua" se comprende mejor si la imaginamos como una propiedad que adquieren -del modo que sea- y desarrollan los hablantes nativos y no nativos en grado y forma diversos. Como esta propiedad es, sobre todo, de carácter instrumental, es decir, para la comunicación, lo que se adquiere y desarrolla es, a grandes rasgos, piezas y modos de empleo de estas piezas. Estos procesos de adquisición y desarrollo van siempre estrechamente unidos -si es que en buena parte no se originan en ellas- a las diversas exigencias con que todo individuo ha de cumplir de alguna manera para poder integrarse en un marco social y, en virtud de ello, actuar en él y acceder a una visión del mundo. Como tales exigencias varían con el individuo y con los marcos sociales en que éste deba o quiera integrarse, no es de extrañar que, en puridad, la propiedad de que hablamos se muestre siempre en cada usuario con un perfil individual. Todo hablante va configurando a su modo a lo largo de su vida esa propiedad. Esto no quiere decir, por supuesto, que toda individualidad sea irreductible a las demás. Si

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

fuera así no sería posible, al menos lingüísticamente, la comunicación, ni tampoco los juicios de valor que en tanto que hablantes podemos emitir sobre las peculiaridades lingüísticas de los demás hablantes. Desde este punto de vista, y por lo que respecta al aula, la propiedad "saber una lengua", por un lado, no puede ser reducida a los elementos y estructuras comunes, más o menos fijos y abstractos y comúnmente asociados al término "lengua", sino que debe entenderse como algún modo de integración de estos recursos con lo que implica aquí el término "saber": el desarrollo, hasta el punto que sea, de la capacidad de adquirir y explotar tales recursos en la comunicación. Por otro lado, y como resultado de lo anterior, el tratamiento que reciba esta propiedad en el aula dependerá de las necesidades comunicativas de quienes aprenden, y ello siempre en relación con ciertos contextos y situaciones.

Aceptar una visión como ésta de los hechos conduce, qué duda cabe, a concebir y definir los objetivos de un curso de lengua de modo muy distinto de como se hacía antes. En efecto, como ahora pasa a primer plano la noción de habilidad o capacidad, los objetivos enuncian qué aspectos de la misma deberán ser desarrollados y en qué medida para ciertos contextos y situaciones. En su versión radical (y quizá más coherente con los planteamientos de que surgen), expresan, para ciertos contextos y situaciones definidos con precisión, qué problemas de comunicación deberán ser resueltos y con qué grado de eficacia (así es como se establecen los objetivos, por ejemplo, de un curso de lengua con alguna finalidad específica). En su versión moderada, presentan estos mismos aspectos pero en términos más generales, sobre todo el referido a contextos y situaciones (así ocurre en los cursos de lengua de carácter general). Estos objetivos pierden, naturalmente, el carácter general de los elaborados estructuralmente. No puede ser de otra manera: ahora se pone el énfasis en la conducta comunicativa, que siempre va ligada a contextos y situaciones concretos. Pero estos objetivos ganan, entre otras cosas, en verosimilitud (se muestran mucho más acordes con lo que los hablantes intuyen que es saber una lengua) y pueden, gracias a ello, tener efectos positivos en la sociedad. Además, unos objetivos así inducen, por coherencia, a adoptar un enfoque didáctico que dé oportunidades a la comunicación, pues en ella se adquieren los recursos y en ella se aprende a explotarlos del modo más conveniente. En un enfoque concebido de este modo (que me abstendré de denominar "comunicativo"), e independientemente de las múltiples formas que puede adoptar, se supeditan siempre los datos lingüísticos y las actividades de aula a la consecución de cierto objetivo comunicativo, es decir, se propicia que quien aprende forje, para alcanzarlo, el mejor plan, la expresión más eficaz, y pueda después comprobar o tomar conciencia de hasta qué punto lo ha conseguido. Cuando esto se intenta hacer con seriedad, el estudiante, asumiendo una actitud activa y comprometido con salir al paso de ciertas necesidades, conoce los objetivos y conoce igualmente en cada momento para qué hace esto y no aquello; y el profesor, propiciando siempre un discurso fluido y de búsqueda, orienta, sugiere e intenta suministrar en cada punto de este proceso, sin interferir demasiado, la información justa. Gracias a este modo de concebir el universo del aula, no sólo se ofrece en ella lo necesario para ejercitar, adquirir y comprobar la bondad de lo adquirido, sino también algo que de otro modo parece difícil de alcanzar: eso que ha dado en llamarse "aprender a aprender", el desarrollo de una técnica, permítaseme este nombre, gracias a la cual el hablante extrapole lo aprendido en un contexto y situación determinados y lo explote, asumiendo riesgos, en otros diferentes.

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

4. SOBRE LAS PRUEBAS

Hemos visto cómo las respuestas a qué es "saber una lengua" determinan, en relación con el aula, los objetivos y el enfoque didáctico de un curso de lengua. También hemos destacado que la interrelación de estos dos aspectos crea un marco dinámico en el que hay que tomar numerosas y diversas decisiones y, por tanto, evaluar. Esto equivale a afirmar que aprender una lengua en el aula siempre contiene como ingrediente la evaluación. Además, como todo proceso evaluativo se supedita a una decisión y ésta surge siempre en relación con la dualidad objetivos-enfoque, es lógico que los elementos de aquel proceso se acomoden siempre a las exigencias de esta dualidad. Sobre este último aspecto es sobre lo que conviene, especialmente, hacer algunas precisiones.

Por lo que al aula de lengua se refiere, una prueba no es más que un instrumento con el que se recoge información sobre algo, por un lado, y con el que se asigna un valor, en función de un patrón previo, a lo observado y recogido, por otro. La realidad de la que se toma información no es otra que la conformada por la respuesta a lo de qué es "saber una lengua" y, sobre todo, por los objetivos que se hayan formulado en cada caso a partir de esa respuesta. Los modos de recoger información son diversos: constituyen todo aquello que debe hacer o a lo que debe responder quien se someta a la prueba. El punto de referencia para la medición de la información obtenida lo proporciona una escala; como las hay de muchos tipos y para múltiples finalidades, conviene elegir en cada ocasión la más apropiada. Tanto los modos de extracción como las escalas son siempre herramientas inductoras de algún error o distorsión en el tratamiento de la información, y ello porque la elección de unas y otras nunca escapa, como sabemos, a algún compromiso en relación con la validez, fiabilidad y viabilidad de la prueba.

Hemos visto en qué consiste la respuesta "estructuralista" a eso de qué es "saber una lengua", y cómo esta respuesta se concreta, para un curso de lengua, en cierto tipo de objetivos y enfoque didáctico. Veremos ahora, aunque a grandes rasgos, cómo se plantea la evaluación desde esta perspectiva. Lo que se observa, es decir, aquello de que se ha de obtener información, se corresponde -no podría ser de otro modo- con los elementos y estructuras lingüísticos asignados a los objetivos de un curso. Como estos elementos y estructuras eran dispuestos por su complejidad en determinada secuencia (complejidad, dicho sea de paso, siempre delimitada lingüísticamente), la evaluación de unos y otras discurría de unidad en unidad (fonemas, grafemas, categorías gramaticales, sintagmas, oraciones, vocabulario, etc.). Además, como de lo que se trataba era de evaluar elementos y estructuras de sistema, abstractos en una palabra, en general importaba poco el canal (oral o escrito, productivo o receptivo) en que se manifestaran. Estos principios responden, como se ve, a los de la evaluación psicométrica, y cabe, debido a esto, denominar las pruebas elaboradas de acuerdo con ellos pruebas de referencia a sistema. Estas pruebas se singularizan sobre todo por el procedimiento de extracción de información que suelen emplear: la pregunta de respuesta múltiple. Esta técnica, tan profusamente empleada aquí y allá a pesar de su innegable complejidad, se ajusta con facilidad a los requerimientos del marco estructuralista-psicométrico. En efecto: permite medir una unidad cada vez que se aplica, esta aplicación puede darse con numerosos sujetos al mismo tiempo, y en la asignación de cierto valor a la respuesta no interviene nunca la subjetividad del corrector.

No es poco, desde luego, lo que se consigue con una prueba compuesta de preguntas de este tipo. En efecto, cuando está bien construida (y esto no es nada fácil) es un instrumento de fiabilidad notable, porque la información se extrae en todos los sujetos del mismo

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...

Centro Virtual Cervantes

modo y casi en las mismas circunstancias, y porque la medición es objetiva; y es también un instrumento viable, en caso de que sea realizada por un número suficiente de sujetos. Pero si no está bien construida (y no es infrecuente esta circunstancia), entonces su fiabilidad decrece sobre manera y, por tanto, el valor de la información obtenida. En cualquier caso, sin embargo, la principal objeción que cabe oponer a estas pruebas tiene que ver con la validez. No discutiremos aquí los defectos particulares (generalmente debidos a una elaboración deficiente) de que puede adolecer una prueba de esta clase en relación con esa cualidad; lo que consideraremos será, situados en un marco más general, cómo conviene que sea entendida esta cualidad hoy por hoy, habida cuenta de los avances en adquisición y metodología, y, muy especialmente, de las necesidades, expectativas e intuiciones que, en lo concerniente a aprender una lengua en el aula, presenta una sociedad tan compleja como la nuestra. Me explico. Nada puede objetarse a una prueba de corte estructural-psicométrico bien construida, ni siquiera en relación con la validez, por la sencilla razón de que aporta y mide información pertinente en relación con la respuesta que se ha aceptado para aquello de qué es "saber una lengua". Ahora bien, excepción hecha de la utilidad de los resultados de una prueba así para ciertas decisiones muy específicas, casi siempre surgidas en ámbitos administrativos o de investigación, estos resultados poco dicen, si es que algo dicen, a quienes hoy aprenden y enseñan una lengua en el aula. La causa de ello hay que buscarla, seguramente, en la falta de respuestas convincentes a una pregunta tan sensata como ésta: supongamos que alguien supera una prueba del tipo que tratamos, ¿quiere ello decir que tal persona sabe comunicarse eficazmente con los recursos aprendidos de acuerdo con los objetivos a que responde la prueba? La respuesta es, con los matices que se quiera, que no, que lo uno no conlleva automáticamente lo otro. Si alguien supera la prueba en cuestión, a lo que ello equivale todo lo más es a que esa persona posee algún tipo de conocimiento sobre ciertos elementos y estructuras de una lengua y que sabe explotarlos según las exigencias de la prueba, es decir, que en el marco artificial de ésta sabe reconocer tales elementos y estructuras. Y esto es, probablemente, todo. Pues bien, si los hechos son así, estas pruebas aportan información poco útil, o útil en muy contadas ocasiones, para quienes enseñan una lengua y sobre todo para quienes la aprenden. Y es que, independientemente de la fiabilidad que aseguran, no basta ya, al menos para las exigencias que hoy se plantean en el aula, la validez que ofrecen.

Pero a este inconveniente hay que añadir otros. A nadie pasa inadvertido que la pregunta de respuesta múltiple es un procedimiento de extracción de información totalmente indirecto: en tanto que tarea que debe realizar el sujeto, este procedimiento es escasamente representativo de otra u otras que pueda llevar a cabo tal sujeto en el uso real de la lengua. En efecto, en tanto que hablantes, ¿cuándo utilizamos nuestra lengua para responder a preguntas de este tipo? Seguramente en situaciones muy determinadas: por ejemplo, cuando nos sometemos a una encuesta, rellenamos un formulario o hacemos un examen para obtener un certificado en una lengua o acceder a una plaza en algún cuerpo de la Administración del Estado. Digamos, pues, que, sin olvidar sus aspectos positivos (positivos sobre todo en relación con el marco en que nació), este procedimiento resulta hoy artificial en extremo. Es más, debido a ello, su aplicación exige la mayor cautela; por un lado, una prueba elaborada sólo con preguntas de respuesta múltiple es siempre algo muy alejado de la comunicación real; por otro, si además está mal construida y arroja resultados arbitrarios y pese a todo se toman decisiones a partir de ellos, sobreviene, en el mejor de los casos, la confusión en los profesores y en los estudiantes; y una y otra circunstancia, sobre todo cuando van unidas (lo que por desgracia ocurre demasiado), provocan antes o después lo que todos sabemos: los

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

profesores preparan a sus alumnos en el arte de hacer pruebas, o, lo que es lo mismo, la actividad docente y discente se dirige, no a aprender una lengua, a saber comunicarse con ella en ciertos contextos y situaciones, sino a superar la prueba; en suma, los objetivos reales ceden a los espurios.

Los inconvenientes que presenta la pregunta de respuesta múltiple y que hemos señalado aquí proceden, como es de suponer, de ver las cosas desde la perspectiva que por comodidad llamaré "comunicativa". La respuesta (o las respuestas) que desde ella se vienen dando a eso de qué es "saber una lengua" enriquecen, a no dudarlo, el constructo, pero también lo complican, lo que plantea no pocos retos a la evaluación. En efecto, no se trata ya de valorar, mediante un instrumento indirecto de reconocimiento, el conocimiento abstracto o general que sobre cierta lengua posee el sujeto; ahora la evaluación tiene que vérselas con el uso real de una lengua en la comunicación, en contextos y situaciones determinados. No basta con el reconocimiento de formas, estructuras o elementos; ahora las pruebas deberán dar información útil sobre si los sujetos son capaces de ajustar la generalidad de tales recursos a las exigencias de un acto comunicativo concreto.

Las formas que adopta una prueba en este marco son diversas, como cabe suponer. Sólo consideraremos algunas y los principios que las sustentan.

El paso del paradigma estructuralista al comunicativo va ligado, por lo menos en lo concerniente a la evaluación, a la propuesta de Oller, allá por los últimos setenta, de concebir eso de "saber una lengua" como una realidad unitaria. Se conoce esta propuesta como Hipótesis de la Competencia Unitaria, y consistía, muy a grandes trazos, en identificar los saberes sobre una lengua con cierta realidad indivisible sobre la que se apoya y justifica en todo momento cualquier uso comunicativo de los hablantes. Con esta propuesta mostraba Oller su rechazo del atomismo estructural y destacaba la total interdependencia de esta realidad unitaria y del contexto extraverbal, pues se trata de un sistema real psicológicamente hablando, que ordena los elementos lingüísticos secuencialmente en el tiempo y en relación con el contexto extralingüístico para conseguir diversos efectos de sentido. Pronto se desplomó este modelo ante la evidencia de hechos incontrovertibles tanto en el aula como en sesudos experimentos. Sin embargo, las pruebas que surgieron en el marco de esta teoría merecen alguna atención, sobre todo porque todavía hoy se utilizan con cierta profusión. Me estoy refiriendo a la prueba *cloze* y al dictado. En tanto que métodos de extracción de información, la primera, en su versión clásica, no consiste más que en hacer que el sujeto lea y recomponga un texto mutilado; el segundo, que admite múltiples variantes, consiste, como sabemos, en escuchar, con la debida contextualización, la lectura de un texto escrito y en pasar al papel lo escuchado. La información extraída en ambos casos es de mayor calidad, indudablemente, que la debida a la elección múltiple: en ambos casos el sujeto resuelve hasta donde puede los problemas que supone la lectura o la comprensión oral de un texto, para lo que debe recurrir a múltiples recursos tanto de contenido como estrátegicos. Son pruebas, además, fáciles de preparar y realizar, y que, tomadas las debidas precauciones, aseguran un grado más que aceptable de fiabilidad tanto en la extracción de información como en la medición de la misma. Como en el caso de la elección múltiple, los reparos surgen de parte de la validez. En efecto, si el constructo que suponen está en entredicho, ¿qué recogen y miden entonces? Sin embargo, no conviene exagerar al respecto, porque, aunque lo recogido responda a una realidad mal definida en comparación con el grado de explicitud con que era atomizada en el marco estructural, así y todo estos métodos resultan más convincentes, intuitivamente hablando, para las necesidades del aula, que la técnica de respuesta múltiple. Y es que, a fin de cuentas, y pese a otros inconvenientes, hacer una prueba

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

cloze o un dictado exige del sujeto mucho más que responder a preguntas de elección múltiple: le exige, lo que no es poco, que active los recursos lingüísticos que posea y los contextualice, esto es, los acomode a las necesidades comunicativas de una lectura o comprensión oral concretas. Con estas pruebas, como con las anteriores, no conviene perder de vista la prudencia: no se les debe exigir más de lo que pueden dar, ni menos aún se las debe utilizar rutinariamente en la evaluación, porque correríamos el riesgo de convertirlas en fetiches, de provocar el desplazamiento de objetivos ya mencionado.

La Hipótesis de la Competencia Unitaria, de la que su propio autor llegó a desdecirse, dio paso en pocos años a otra respuesta para la pregunta de qué es "saber una lengua", fundamentada esta vez en una visión más compleja y dinámica de esta realidad: frente a considerarla constituida por un factor único, ahora se la concibe como el resultado de varios y diversos componentes. Recuérdese a este respecto la influyente propuesta de Bachman, ya esbozada.

Por lo que toca a la evaluación tanto dentro como fuera del aula, el enriquecimiento del constructo que supone esta propuesta de pluricomposición se traduce en numerosos problemas en lo concerniente a la extracción de información y a la medición de lo obtenido. Aludiremos a algunos de ellos.

De entrada, recordemos que ahora se trata de evaluar, no sólo la presencia en el sujeto de ciertos conocimientos sobre una lengua, sino, y muy especialmente, si el sujeto los utiliza eficazmente en la comunicación. Las decisiones no tienen que ver ya solamente con elementos lingüísticos utilizables en la comunicación, sino con la utilización efectiva de los mismos en ella. Se desprende de esto que, en términos estrictos, la recogida de información sobre el uso de la lengua no puede hacerse mediante imágenes congeladas, mediante procedimientos indirectos, más o menos ajenos según su grado de artificiosidad, a lo que comúnmente hacen los hablantes cuando utilizan su lengua. Las circunstancias imponen que ahora la información se obtenga del modo más directo posible, es decir, de la observación, con la menor mediación, de la actividad lingüística real del sujeto. Y es aquí donde se originan los escollos que ha de sortear una prueba elaborada sobre una visión comunicativa de lo que hemos llamado "saber una lengua".

En efecto, si, *grosso modo*, utilizar una lengua para comunicarse con ella no es más que explotar sus recursos para alcanzar alguna meta en un contexto y situación determinados, la prueba deberá reproducir, como mínimo, los elementos generadores de la tensión que conduce a tal explotación. Esto es, una prueba así propondrá siempre al sujeto que resuelva como pueda un problema comunicativo: alcanzar una meta definida en un marco contextual y de situación previamente definidos. Este tipo de prueba no es en absoluto nuevo, pues se viene utilizando desde antiguo en otros ámbitos sociales. Piénsese en la llamada parte práctica del examen para la obtención del permiso de conducir, en los exámenes de las escuelas de hostelería o de los conservatorios. Pese a sus inconvenientes (todas ellas los tienen), son pruebas que, si se ejecutan con sensatez, resultan para sus destinatarios, al menos intuitivamente, verosímiles y próximas a la experiencia y sentido de lo aprendido. Para obtener alguna certeza de que alguien puede conducir al menos en algunas situaciones clave, se pone a esa persona a conducir de hecho; para comprobar si alguien sabe cocinar ciertos platos, se le pide que los cocine; para cerciorarnos de que alguien sabe tocar la *Sonata en Si Menor* de Liszt, le decimos que la interprete; y a nadie se le ocurriría, por ganar tiempo, reducir costes o sacrificar todo a la objetividad, sustituir esas tres pruebas directas por otras indirectas (elaboradas, por ejemplo, sólo con preguntas de respuesta múltiple). Las decisiones que se

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

toman en todos estos casos ni aconsejan ni consienten, por mor del sentido común, un procedimiento que no sea en alguna forma el apuntado.

Pero este realismo tropieza con serios inconvenientes. Uno de ellos es debido a la misma conducta comunicativa: como siempre usamos la lengua en contexto y situación, sólo en un marco concreto delimitado por uno y otra cabe comprobar, por tanto, hasta qué punto un sujeto alcanza una meta comunicativa determinada. Luego sólo en función de metas, contextos y situaciones podemos juzgar la habilidad lingüística de un individuo. Ahora bien, las metas y los contextos son variadísimos, y las situaciones infinitas. Las dificultades que plantea aquí esta variabilidad son las mismas que plantea la elaboración de los objetivos de un curso: ¿qué metas, contextos y situaciones elegir? La respuesta a esta pregunta no ha recibido aún forma definitiva, por supuesto. Una ayuda inapreciable viene de parte del análisis de las necesidades de quienes aprenden una lengua, pues sobre tales necesidades se puede establecer un conjunto más o menos equilibrado de esos aspectos. Por ello, en su vertiente de procedimiento de extracción de información, estas pruebas son tanto más útiles cuanto mejor simulen la tarea que los sujetos deben realizar, cuanto mejor plasmen las especificaciones de esas necesidades, y viceversa. Esta circunstancia tiene, obviamente, sus efectos en la validez y la fiabilidad. Por lo que concierne a la validez, las pruebas en cuestión muestran esta cualidad en mayor grado que en los casos anteriores, sobre todo en los aspectos de la apariencia de la prueba y en cuanto al constructo observado. Sin embargo, esta circunstancia repercute negativamente en su fiabilidad. Ello se debe al carácter concreto y real que normalmente revisten las tareas elegidas para la prueba, rasgo éste que menoscaba, en tanto que muestra, la representatividad de la prueba. Así, las conclusiones obtenidas a partir de lo observado y medido en ella no se pueden extender a otras tareas, a otros contextos y situaciones, no son base segura para establecer comparaciones o generalizaciones, en suma. Otro elemento que también incide de modo negativo en la fiabilidad de estas pruebas tiene que ver con el instrumento de medición, la escala empleada como punto de referencia. Si en las pruebas psicométricas era factible la transformación de lo observado en un valor de alguna escala numérica, ahora la complejidad de la información recogida empece el uso de un artilugio así. Ahora, como juzgamos conductas en relación con ciertos objetivos, lo que resulta más indicado es ajustar el perfil concreto que se observe en una conducta dada a otro previamente definido en función de los intereses a que responda la evaluación. Es decir, la medición se lleva a cabo sobre la base de una escala constituida por bandas, cada una de las cuales explicita un conjunto más o menos amplio de criterios que, por observación o consenso previos, es aceptado como representativo de cierto perfil susceptible de darse en la realidad. Además del esfuerzo y cuidado que exige la definición de estas bandas, su aplicación, que no es sino la asignación a una de ellas de cierta conducta lingüística observada en la prueba, no puede llevarse a cabo más que de modo subjetivo: siempre hay un juez que en cada caso interpreta el contenido de las bandas y decide asignar una de ellas a la conducta observada en un individuo. Y a nadie se le escapa que esto, por desgracia, ocasiona desajustes en la objetividad de la medida. Piénsese, por ejemplo, en la variabilidad de resultados que arrojaría la corrección de un mismo escrito por parte de varios correctores aunque éstos hubieran utilizado una misma escala de esta clase.

A estas desventajas se suman otras: la utilización de estas pruebas en el aula tiene siempre que orillar numerosos obstáculos relacionados con la viabilidad de las mismas. Presentan éstos diversas vertientes: desde los referidos a la elaboración de la prueba (por ejemplo, cuidado en instrucciones, en la calidad de los escenarios; selección de documentos reales orales y escritos; preparación del profesorado en corrección, etc.), pasando por los rela-

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

cionados con el coste en tiempo, medios, etc., hasta los generados por las exigencias que plantea una prueba así a la personalidad de los individuos (téngase en cuenta que estamos generalmente ante simulaciones). No todos los centros, lo sabemos muy bien, pueden acometer con seriedad un tipo de evaluación como ésta.

En resumen, las pruebas que estamos examinando, que podemos llamar ya sin tapujos pruebas "comunicativas", tienen, como cualquier instrumento que inventemos para evaluar, ventajas e inconvenientes. Así, son bastante menos indirectas (o mucho más directas, como se prefiera) que las típicamente psicométricas o las de tipo *cloze* y el dictado, y, frente a éstas últimas, en lugar de hacer referencia al sistema o a algo próximo a éste, hacen referencia a la conducta lingüística y comunicativa observable. Estas pruebas, además, descansan en una respuesta a eso de "saber una lengua" mucho más acorde con los hechos y, tan importante como esto, con las intuiciones que los hablantes tienen de su propia actividad lingüística. Pero esta riqueza enturbia las propiedades, complica la elaboración y funcionamiento del artilugio evaluativo.

A pesar de todo, estas pruebas ofrecen una ventaja indiscutible, al menos en el ámbito del aula, que es el que viene suscitando estas consideraciones, y es que, por un lado, siempre están próximas a aquello que los hablantes hacen y experimentan al comunicarse, y, por otro, los resultados logrados con ellas son, por eso mismo, más inteligibles y reveladores a quienes enseñan y sobre todo a quienes aprenden. Y esta feliz circunstancia conduce a la larga a otra: al ser de este tipo las pruebas de un curso de lengua, si responden adecuadamente a unos objetivos planteados sobre la idea de lo que es "saber una lengua" acorde con las necesidades de las personas y de los tiempos, su influencia, siempre presente, en el enfoque didáctico no puede ser más que beneficiosa, y ello porque lo que se hace en clase es, sencillamente, lo mismo que lo se hace en la prueba. Sólo por esto, creo, merecería la pena asumir, en la medida de nuestras posibilidades, los riesgos que este tipo de pruebas conlleva.

En cualquier caso, los profesores de español como lengua extranjera (por no decir todos los profesores de no importa qué materia) creo que deberíamos andarnos con cautela y no dejar nunca de lado el sentido común en esto de la evaluación. Todos los tipos de pruebas (aunque en la exposición se haya mostrado cierta acritud o se hayan extremado los términos en relación con algunos) son buenos y útiles si se usan como es debido y se decide con la información que dan sólo hasta donde se pueda, pero no más. Dado que carecemos por el momento de soluciones definitivas para las labores evaluativas, no se corre, creo, peligro alguno en ser eclécticos, claro está siempre que no se pierdan nunca de vista los objetivos reales de un curso de lengua, siempre que el profesor y muy especialmente los alumnos sepan con claridad qué se pretende con la prueba, y siempre que este eclecticismo no perjudique la coherencia que el enfoque didáctico debe guardar en todo momento con los objetivos. También creo que, si las circunstancias lo permiten, es más saludable optar por una prueba de corte comunicativo.

En fin, se hagan las cosas como se hagan, conviene, de un lado, no olvidar nunca que si hacemos una prueba es para justificar una decisión, ni tampoco que el esfuerzo exigido a profesores y alumnos debe mostrarse acorde con el peso de tal decisión; de otro, tratar de evitar, con los mayores dedicación y denuedo, la rutina y el fetichismo que la labor evaluadora, como cualquier otra, pueda originar en el aula, porque, de dejarnos llevar por ellos, aumentaríamos los males de que tanto solemos quejarnos.

ASELE. Actas VI (1995). J. ORTEGA OLIVARES. Evaluación en el aula de español/LE: algunas c...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes