

### **Tim Mc Namara - *'Language assessment as social practice'***

Conferencia dictada el 5 de agosto de 2008 en la Universidad de San Martín, Buenos Aires, organizada por el *Consortio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español*, en ocasión del IV Coloquio CELU que se realizó en Santa Fe los días 8 y 9 de agosto.\*

#### **¿Qué significa evaluar?**

Generalmente, cuando reflexionamos sobre la evaluación, lo hacemos desde una perspectiva cognitiva, una perspectiva psicológica, la perspectiva de la mente. Y no lo pensamos desde el punto de vista de la sociedad. ¿Qué es la evaluación? Es un intento de llegar a una conclusión acerca de cuánto sabe una persona o qué puede hacer una persona. Llegar a una conclusión significa pensar que entendemos que alguien sabe algo o que puede hacer algo. Desde esta perspectiva, comparamos a un individuo con otro individuo; o a un individuo con un estándar o un nivel. Y nos fijamos si esa persona está en determinado nivel, o por encima de ese nivel, o debajo. O, como dije antes, comparamos a un individuo con otro individuo.

Los fundamentos de este enfoque de la evaluación se encuentran en teorías del lenguaje: en la historia de la evaluación, muchos años atrás (hace 50 o 60 años) considerábamos que saber una lengua equivalía a conocer ítemes individuales de gramática, palabras individuales, los sonidos de la lengua en cuestión, y demás. En la actualidad, desde luego, todo esto sigue siendo importante, pero nuestras teorías del lenguaje han cambiado mucho en los últimos 50 años: hoy ponemos el énfasis en la comunicación, en la cultura y demás.

En evaluación, también son importantes las teorías de aprendizaje. Entonces, al cambiar las teorías lingüísticas, cambió la forma de evaluar. Hace 50 años, las evaluaciones de lengua eran muy diferentes de las actuales. Paralelamente, también cambiaron las teorías de aprendizaje. Hace 50 años, considerábamos que los aprendices eran como ratas de laboratorio, pero hoy ya no pensamos así. Creemos que los aprendices tienen una capacidad interna, que queremos que se desarrolle.

Y también son importantes las teorías de medición, especialmente en aquellos tests donde se toman decisiones importantes para la vida de los involucrados. Si tengo que aprobar un examen para poder trabajar, o para ingresar a la universidad, o para conseguir un determinado puesto, entonces esos exámenes son muy importantes y en esos casos, tenemos que estar seguros de que cuando medimos a una persona, cuando tratamos de mostrar con exactitud cuánto sabe o qué puede hacer, esas mediciones sean correctas y precisas. Y por eso necesitamos teorías de medición. Existe una ciencia de la medición, llamada psicometría, que mide lo que se encuentra en la mente de los individuos. La psicometría es la ciencia de la medición. El objetivo de esta ciencia es que la evaluación sea más justa, más equitativa, más razonable, más defendible, sobre los individuos evaluados, porque al enfrentarnos a un individuo queremos poder decirle con plena certeza “estamos totalmente seguros de que usted es esto, y no aquello. Por

---

\* Traducción de la versión grabada: Victoria Boschioli

eso creemos que tenemos derecho a tomar ciertas decisiones sobre usted, a darle o no un trabajo, a admitirlo o no a la universidad. Hay, entonces, una ciencia detrás de todo esto, que nos permite defender estas posiciones.

Este modo de pensar la evaluación tiene una larga historia, y es el modo con el que están más familiarizados los docentes, en sus cursos, en la educación, en la capacitación de docentes, éste es el enfoque de la evaluación – si es que, efectivamente, se está haciendo algo en cuanto a la evaluación. Si es así, esto es exactamente - algunos de ustedes habrán aprendido que la evaluación es esto.

### **El proceso de evaluación**

El proceso de evaluación es similar al proceso que emplean los médicos, los policías o los científicos. El proceso de evaluación que nosotros seguimos como profesores de lengua no es distinto de los procesos que se sigue en otras profesiones.

Lo que se hace al evaluar es recoger pruebas – tal como lo hace la policía: si la policía cree que se ha cometido un delito, se va a dirigir al lugar del crimen en busca de pruebas, o para entrevistar gente. De la misma manera, nosotros recogemos pruebas.

Ahora bien, los policías no vieron el delito, ni siquiera están seguros de que haya ocurrido, pero usan la evidencia para llegar a conclusiones, para decidir si, en efecto, se produjo un delito, o si no se produjo; si, sí, en efecto, esta persona probablemente sea la responsable del delito o si no, no es probable que lo sea. La policía no lo sabe con certeza porque no vio nada. Por ello, llega a una conclusión.

Del mismo modo, nosotros no podemos ver qué hay dentro de la cabeza de los aprendices; tenemos que llegar a una conclusión sobre lo que creemos que el aprendiz puede hacer, lo que creemos que sabe, pero nunca podemos estar del todo seguros sobre ello – tal como le pasa a la policía. Cuando llegamos a una conclusión sobre la persona, usamos esa decisión, usamos lo que pensamos o creemos que es verdad, para tomar una decisión sobre la persona. Y es lo mismo que hace la policía, cuando llegan a una conclusión sobre lo que creen que sucedió, la usan para decidir hacer algo al respecto. Y así, por ejemplo, puede que arresten a una persona, o formulen cargos contra ella, o la acusen de haber cometido algún hecho.

Similarmente, los médicos se encuentran exactamente en la misma situación que nosotros cuando realizamos una evaluación. Recogen pruebas: revisan al paciente, hablan con él, le piden información, y llegan a una conclusión sobre qué le pasa al paciente; no pueden estar seguros de estar en lo correcto – no pueden ver el problema; las enfermedades suelen producirse en el interior del cuerpo y no se las puede ver, por ello llegan a una conclusión y toman una decisión: tal vez decidan que el paciente debe internarse, o que debe tomar algún medicamento, o piensen alguna otra cosa. Ahora bien, todos sabemos que los médicos pueden equivocarse. Muchos tenemos historias terribles al respecto. Y lo mismo pasa con la policía: la policía también puede equivocarse. *Nosotros* podemos equivocarnos: es muy importante entender que podemos equivocarnos al evaluar, podemos equivocarnos mucho. Y lo mismo pasa con los científicos: los científicos investigan de este mismo modo. Buscan evidencia, llegan a conclusiones, y luego toman decisiones sobre los siguientes pasos a tomar, si es necesario hacer otro experimento, o modificar el experimento, o desarrollar un producto

o algo por el estilo. Hay que entender que evaluar no es muy distinto de muchas otras actividades que conocemos muy bien. No es especial: es lo mismo, se trata del mismo principio.

Al evaluar hay pasos que seguir. El primero es recoger pruebas, y esto, por supuesto, lo hacemos con un examen o test. La evidencia que se obtiene mediante un test o un examen – por eso hay que decidir, ¿qué es lo que les voy a pedir a los alumnos que me muestre, que me aporte evidencia para ayudarme a llegar a una conclusión sobre esta persona? Éste es uno de los pasos más importantes en evaluación, intentar decidir qué se les va a pedir a los alumnos. A veces, les pedimos que hagan cosas que no nos ayudan a sacar conclusiones sobre ellos. Ciertas cosas que les pedimos que hagan sólo tienen que ver con nuestro papel como docentes, no tienen nada que ver con la recolección de datos para averiguar qué saben o qué pueden hacer. Todos sabemos que fundamentalmente, vamos averiguando qué saben o qué pueden hacer en forma continua durante el proceso de enseñanza, porque es información que obtenemos todo el tiempo. Tal vez ni siquiera nos haga falta un test. Tal vez lo que necesitamos sea una forma de registrar esa evidencia, esa información, de modo que nos sirva para reflexionar sobre ella. En muchos casos, esta forma de evaluar podría resultar mejor que hacerles rendir otro examen más a los alumnos. Porque es posible que hacerles rendir exámenes no guarde relación con el proceso de usar la evidencia para tomar una decisión sobre la persona y adoptar medidas en consecuencia. Por lo tanto, la inferencia es la esencia de la evaluación: se saca una conclusión, se hace una inferencia sobre la persona. Y luego se usa esa información para tomar una decisión: qué voy a enseñar a continuación, voy a dejar que este alumno pase al siguiente nivel, voy a dejar que este alumno ingrese al mercado laboral o a la universidad, etc. Estos son los tres pasos en evaluación.

### **La toma de decisiones a partir de las conclusiones**

Como dije anteriormente, a partir de las conclusiones que sacamos, tomamos decisiones. Y este uso que les damos a los resultados de los exámenes es un tema en sí: sacamos conclusiones, y luego, ¿qué hacemos con ellas? Las usamos con un fin determinado. Por ejemplo, como docentes, antes de que un alumno se incorpore a un curso tal vez queramos contar con información sobre sus conocimientos o sobre lo que puede hacer. ¿Por qué? Porque necesitamos saber en qué nivel ponerlo. Así, usamos la información de esta evaluación antes de que empiece el curso para crear niveles, crear clases. Obtenemos datos y, durante el curso, les hacemos devoluciones a los alumnos sobre lo que, a nuestro entender, saben o pueden hacer. Y así los ayudamos y guiamos en su aprendizaje. También usamos esa información para planificar nuestras clases. Por eso está bien, hay muchos usos posibles que nosotros, como docentes, podemos darle a la evaluación en nuestras clases. Está bien.

Pero hay otros usos que se le puede dar a la evaluación, y es sobre esto que quiero hablar en esta charla: ¿quién usa los resultados de la evaluación, quién usa los resultados de los exámenes, y con qué fin? Y en este punto, pasamos a un plano mayor, el de lo social, nos alejamos de nuestro rol individual como docentes, de nuestra actividad en clase, y pasamos al plano mayor del sistema en el que trabajamos. Debemos pasar a este plano mayor para volver después al individuo y poder entender cómo se modifica nuestro trabajo, cómo se ve afectado, cómo se ve influido por el uso que se les da a los exámenes a un nivel más alto. Porque yo creo que a menudo los docentes hacen cosas que les piden los sistemas educativos en los que trabajan y no

entienden el marco mayor, nunca se les explica qué uso se le va a dar a esta información, que el sistema va a usar esta información con fines determinados. Porque en verdad, en primer lugar, a nivel del sistema educativo, el sistema necesita reportar sus logros y resultados. Por eso quienes están a cargo de los docentes, sus jefes, necesitan información, por ejemplo sobre los índices de aprobación – quién aprobó y quién no, o sobre los resultados de un programa.

Y a nivel de la sociedad, vamos a ver –y quiero presentarles varios ejemplos de esto- que la sociedad usa la evaluación para sus propios fines, sus propios objetivos, sus propios objetivos sociales y políticos. Nuestro trabajo como docentes y como docentes que evaluamos se encuentra controlado de muchas formas por los objetivos más amplios de la sociedad en materia de educación.

Por ejemplo, en EE UU en este momento – no sé si están enterados de esto- el control de la totalidad del sistema educativo en EE UU se realiza a través de tests, y no sé cuál es la situación en Argentina, desconozco qué papel desempeñan los exámenes en el control del sistema educativo aquí, pero ciertamente en EE UU hay una política llamada “No Child Left Behind” (“Que Ningún Niño se Quede Atrás”). Se trata de una propuesta del presidente Clinton, convertida en ley por el presidente Bush, por lo cual es una ley que cuenta con el apoyo de los dos partidos que integran el gobierno de EE UU. Esto significa que las escuelas deben evaluar a sus alumnos mediante tests todo el tiempo y si los alumnos no alcanzan un nivel determinado, la escuela deja de recibir fondos del Gobierno. Por eso tiene un impacto muy fuerte en EE UU.

Hay muchos, muchos sistemas educativos en muchas partes del mundo – no sé qué pasa en este país, pero estoy seguro de que aquí también se va a sentir la influencia en alguna forma, como voy a explicar en un momento- en los que es necesario informar sobre qué sucede en materia de aprendizaje, los resultados del aprendizaje, pero en ciertos términos particulares. Y estos términos son los términos establecidos en los estándares. Uno tiene que poder decir cuántos alumnos pueden hacer esto, cuántos pueden hacer aquello, o qué sabe un alumno. No es una cuestión de cifras, se trata de decir qué puede hacer una persona. Y el gobierno decide, “Bien, ésta es la forma en que deberá describirnos a sus alumnos. Y debe decirnos cuántos de sus alumnos se ajustan a tal o cual descripción; no le aportaremos fondos a menos que nos lo diga de esta forma”. Esto está pasando en todo el mundo y si todavía no llegó aquí, créanme, va a pasar muy, muy, muy pronto, porque está pasando en todos lados. Que tengamos que informar nuestros logros de enseñanza en términos de informes de resultados sobre nuestros alumnos, llamados estándares.

Hace poco, por ejemplo, me enteré de esta situación en Taiwán –acabo de volver de un congreso en Japón, y uno de los oradores era de Taiwán. El gobierno de Taiwán quiere cerrar algunas universidades porque la población de Taiwán está disminuyendo. En los países asiáticos se está viviendo una crisis poblacional – en los países desarrollados, en Japón, se cree que la población, que es de alrededor de 120 millones de personas en la actualidad, quedará reducida a 60 millones en 40 años. Porque la gente no tiene hijos. Ahora mismo, como las familias son cada vez más chicas, en Japón sobran universidades. Y lo mismo ocurre en Taiwán, en Taiwán hay demasiadas universidades. Por eso el gobierno tiene que cerrar universidades, lo que constituye un proceso muy doloroso: estoy seguro de que ninguno de ustedes querría estar trabajando en una universidad cuando el gobierno quiere cerrarla, y perder su trabajo. ¿Cómo lo hacen,

entonces? En Taiwán lo hacen a través de una prueba de idioma. Lo que dicen es que si la universidad quiere permanecer abierta, los estudiantes que están aprendiendo inglés en esa universidad –y todos los estudiantes que asisten a la universidad en Taiwán están obligados a estudiar inglés – los estudiantes deben alcanzar ciertos niveles de estándares que el gobierno fija de antemano. Si los alumnos no alcanzan esos niveles, la universidad se cierra. Es algo que sucede actualmente, me enteré el otro día. Y esto también pasa en EE UU, en el sistema educativo escolar, pasa en Taiwán, en sus universidades. Estos son ejemplos, tal vez algo dramáticos, de los usos que los gobiernos les dan a las evaluaciones para controlar el sistema y tomar decisiones sobre el sistema. Por cierto, esto siempre fue así, pero en este momento es muy evidente.

### **¿Cómo expresan valores sociales los exámenes de lengua en contextos educativos?**

Otro aspecto del significado social de la evaluación, el carácter social de la evaluación, es que los exámenes de lengua en educación suelen expresar los valores de la sociedad: lo que a una sociedad le parece importante, lo que a una sociedad no le parece importante. Y a menudo esto no es visible, no se expresa muy abiertamente. Los valores están de algún modo ocultos.

Veamos algunos ejemplos. Este ejemplo es de Japón. Es la historia de un alumno mío en Melbourne, un hombre japonés. En el sistema educativo japonés –tengo que explicar un poco cómo es- primero están las escuelas medias inferiores (Junior High Schools, JHS por sus siglas en inglés), para alumnos de entre 13 y 16 años, más o menos; luego vienen las escuelas medias superiores (Senior High Schools, SHS por sus siglas en inglés), que son escuelas totalmente distintas: al terminar la JHS los alumnos ingresan a una nueva escuela para hacer los últimos tres años de su educación. Los estudiantes tienen 16, 17, 18, 19 años. Y luego van a la universidad. Ahora bien, en Japón hay mucha competencia para ingresar a las mejores universidades, tal vez aquí sea igual; en Australia también es así. En Japón, es muy fuerte. Cada universidad tiene su propio examen de ingreso y desde luego, inglés es una materia obligatoria, todos los alumnos deben estudiar inglés obligatoriamente en Japón, todos deben aprobar inglés para ingresar a la universidad, y uno de los exámenes de ingreso a la universidad es un examen de inglés. Ahora bien, en esos exámenes de inglés no se evalúa la destreza oral, no hay una parte oral. Lo cual significa que los profesores del SHS no enseñan a hablar en inglés. Porque la SHS es la preparación para la universidad; si uno va a una SHS muy buena, tiene la posibilidad de entrar a una buena universidad. Las familias se esfuerzan mucho para que sus hijos pasen el examen para ingresar a las SHS. ¿Y saben algo? En los exámenes para ingresar a las SHS no se toma oral, porque en la SHS no se enseña oral. ¿Por qué? Porque en el examen de ingreso a la universidad no se toma oral. Si alguna vez fueron a Japón, o conocen a algún japonés, sabrán que no saben hablar en inglés; estudian inglés durante 12 años, pero no pueden hablarlo. ¿Por qué? Porque en la escuela no se enseña a hablar.

Mi alumno Akiyama era profesor de JHS, un profesor muy inteligente y progresista. Y los programas de contenidos de JHS –y, en realidad, también los de SHS- incluyen inglés oral; son programas muy progresistas, muy comunicativos. Entonces, ¿qué pasa con este sistema? La consecuencia de este sistema es que los profesores de JHS tampoco enseñan a hablar, porque los alumnos no les prestan atención, ya que saben que en los exámenes de ingreso no van a tener que hablar, etc. etc. Bien. Entonces, Akiyama estudió este problema y resulta ser que detrás de esta decisión hay un valor muy

profundo. Las universidades piensan lo siguiente sobre los exámenes de ingreso: en realidad, los exámenes no evalúan si una persona sabe o no inglés; no les importa si sabe o no inglés. Unos quieren estudiar medicina, otros derecho, otros ciencias... tal vez no necesiten inglés en esas carreras. Lo que las universidades hacen es usar los exámenes para ver si el alumno es inteligente y si estudió mucho. Es eso lo que quieren saber, quieren elegir alumnos que sean inteligentes y que se esfuercen. Y dicen: ¿oral? ¿qué tiene que ver con la inteligencia y el esfuerzo? Tal vez la familia del alumno vivió en EE UU, porque muchos hombres de negocios japoneses suelen ir a vivir a otros países y su familia se queda allí durante un tiempo, o tal vez tuvo la ventaja de haber tenido algún tipo de exposición al inglés, y eso no significa que sea inteligente o que se esfuerce; significa que tuvo suerte. Por lo tanto, hay un motivo oculto por el que no se toma oral en el examen de ingreso. El sistema educativo japonés es muy conservador en muchos aspectos, de eso no hay dudas, pero lo que más me interesa es el valor que tiene, aquí hay un valor oculto, que es que la actividad de hablar no se respeta como una actividad intelectual en ese sistema; se la considera simple, se la considera algo que no requiere esfuerzo o inteligencia; se la considera una destreza práctica, como la capacidad de hacer cosas manualmente o con habilidad. No es un signo de inteligencia. Y tampoco es necesariamente un signo de esfuerzo. Por ello no se la valora.

La capacidad de hablar bien no es un índice del carácter; y lo que los exámenes de ingreso evalúan es, en realidad, el carácter del estudiante. Se centran en el carácter, en las cualidades morales del alumno, la inteligencia del alumno, no en si puede o no hablar en inglés. Me parece que éste es un ejemplo del modo en que los exámenes pueden expresar los valores de la sociedad en formas que no siempre son evidentes.

Quisiera presentarles otro ejemplo. Mi colega Kathy Elder, de mi misma universidad, realizó una investigación sobre los exámenes en las escuelas de Australia, exámenes en diferentes idiomas, que también se usan para el ingreso a las universidades. En Australia hay muchos inmigrantes, somos un país de inmigrantes, como Argentina, y en la actualidad contamos con un programa de inmigración muy importante. Hace 50 años que tenemos este programa. Esto significa, para algunos alumnos que estudian, por ejemplo, italiano, griego, chino, indonesio –idiomas que son importantes en nuestro sistema-, esos estudiantes tienen nociones de esos idiomas por sus historias familiares y optan por esos idiomas en la secundaria, y les va bien. Ahora bien, nuestras universidades, como las japonesas, usan esa información *contra* los candidatos. De manera tal que si dos candidatos son equivalentes y ambos están tratando de conseguir una vacante en Medicina, por ejemplo, en la Universidad de Melbourne, donde trabajo yo, lo cual es extremadamente difícil – si dos estudiantes tienen un nivel equivalente y ambos, digamos, estudiaron una lengua en su último año de secundaria, y la nota que obtuvieron es parte del ingreso a la universidad, la universidad tiene el derecho de averiguar los antecedentes familiares de ambos alumnos. Y si el alumno no tiene relación con el idioma por su historia familiar– es decir, si proviene, típicamente, de una familia australiana monolingüe de habla inglesa, como la mía se le da prioridad en la selección de ingreso a la universidad porque si obtuvieron una buena nota en el idioma significa que se esforzaron más, fueron más inteligentes, probablemente, que el alumno al que le resultó más fácil por su situación familiar.

Por supuesto, como podrán apreciar, éste es un ejemplo de un examen que se usa en la lucha, en la competencia entre grupos sociales en la sociedad. Y el grupo dominante en nuestra sociedad, constituido por hablantes monolingües de inglés, le da unos usos

sutiles a este examen –no afecta a muchos alumnos, por cierto; se trata de alumnos de elite y es doloroso, no es una situación agradable. Se usa el examen para hacer una distinción entre dos alumnos sobre la base de su historia familiar, pero nadie habla de ello, nadie piensa en esto en términos de valores, porque lo que evalúa el examen es la comunicación. Es un examen muy progresista, donde se evalúa audio-comprensión, y expresión oral, y lecto-comprensión, y expresión escrita, en chino, japonés, italiano, griego o indonesio, que son los idiomas de los inmigrantes en nuestra sociedad. Esto es lo que concluyó Kathy Elder a partir de su estudio.

Todos estos son ejemplos de lugares remotos como Taiwán, Japón, etc.

### **Interfaz con políticas – escalas y marco**

Quisiera hablar ahora del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). No sé muy bien si oyeron hablar de él, o si tiene alguna influencia en Argentina – no me sorprende, no me sorprende.

En general, lo que vemos en el mundo es que los gobiernos y los sistemas que destinan fondos a educación quieren ver cuáles son los resultados que obtienen a cambio del dinero que invierten. Hay mucha presión sobre las autoridades educativas y los políticos en general para que demuestren, cuando destinan fondos a educación, que hay resultados. Nos encontramos con una actitud nueva: la de que gestionar un sistema educativo es lo mismo que gestionar una empresa. Por eso, uno se ve obligado a dar cuenta de lo realizado, uno tiene que mostrar qué se consiguió a cambio de ese dinero. Y una forma de hacerlo, como mencioné anteriormente, es decirles a todos los que trabajan en ese sistema: “Muy bien, vamos a determinar si el sistema es exitoso o no sobre la base de los logros de los alumnos. Ustedes tienen que mostrarnos qué es lo que pueden hacer los alumnos hoy que no podían hacer hace un año o hace dos años. Vamos a contabilizar cómo los alumnos suben ¿suben qué? Suben una escalera, suben en una escala. Así que necesitamos una escala.” Por eso, en todo el mundo las autoridades educativas están creando escalas, que representan escalones de progreso en el aprendizaje, en el aprendizaje de lenguas. Hay varios niveles; el MCER tiene seis. Y los administradores de los sistemas educativos dicen: “Muy bien, ¿dónde están los alumnos este año? ¿en qué nivel? Y dentro de un año, ¿dónde se encuentran un año después? Deben llegar al nivel siguiente, de lo contrario, no va a recibir más fondos.”

Existen otros motivos para este fenómeno. Hay otras razones por las cuales se usan estos marcos y escalas. Tienen que ver con valores sociales. En un mundo cada vez más globalizado, necesitamos personas que sepan idiomas para poder realizar tareas globalizadas. Y necesitamos que sepan esos idiomas de un modo en particular. Necesitamos que puedan funcionar de forma práctica en otros idiomas. Es eso lo que necesitamos. Y también queremos tener una educación en lenguas más eficiente, más racional y más eficiente. Éste es otro argumento para elaborar este tipo de marcos y escalas.

En esto, currículum y evaluación van de la mano. El currículum define los niveles, y la evaluación determina quién ha llegado a cada nivel. Y hay un énfasis en cómo se reportan los resultados.

## **Funciones posibles de los estándares**

Estos estándares, como el MCER y muchos otros, son, en parte, muy útiles. Tenemos que entender que tienen su parte buena, pero también presentan problemas – ambas cosas a la vez. Tienen cosas positivas y negativas. Estos estándares pueden servir a los docentes para planificar, porque constituyen un mapa. Presentan un mapa muy claro del aprendizaje y el progreso. Los que escriben y elaboran estos estándares por lo general saben mucho sobre aprendizaje y enseñanza. Y como los docentes tienen que entender estos estándares en profundidad, se vuelven mejores docentes. Saben más sobre enseñanza y aprendizaje. Por esos los estándares pueden contribuir a la capacitación profesional.

Y principalmente – no debería decir principalmente, sino más bien, la otra función que tienen los estándares es la de permitir la gestión del sistema; le permite al sistema medir resultados, de modo tal que si invierto cierto dinero, pueda ver qué progresos se están haciendo. Los estándares me ayudan a conseguir esto. Esto significa que los estándares tienen una gran utilidad en la administración de sistemas educativos, y ése es el principal motivo para su existencia. Cuando se instruye a los docentes sobre los estándares, se les dice que su función es colaborar con el docente y colaborar con el estudiante. No es así: su función es colaborar con la administración del sistema.

Desde luego, también pueden tener efectos muy positivos, pero lo cierto es que existen para administrar el sistema. Porque a los sistemas les encantan los estándares.

## **El formato de los estándares**

Generalmente, los estándares están formulados, se presentan, como una serie de afirmaciones sobre niveles de logro o etapas de desarrollo, que siguen un orden. En el MCER, por ejemplo, hay seis niveles, y cada nivel está descrito, hay una descripción (*un descriptor*) en cada nivel para la expresión oral y escrita y para la audio y lecto-comprensión, y debajo de esa descripción hay más detalles. Puede haber estándares, y estándares, y más estándares. Es como una pirámide.

[proyección - MCER, niveles A2, B1]

A2:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

B1

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Algunos de ustedes ya deben saber qué es esto, es el MCER, niveles A2 y B1. En este momento estoy estudiando alemán y estoy en el medio de A2. En realidad, no estoy seguro de que esta descripción se aplique del todo a mi caso: comprendo frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que me son especialmente relevantes – sí- (información básica sobre mí mismo y familia, compras, lugares de interés, ocupaciones). Sé comunicarme –mmm... más o menos- a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que me son conocidas y habituales – sí, eso lo puedo hacer. Puedo describir en términos sencillos aspectos de mi pasado – sí-, y mi entorno, así como cuestiones relacionadas con mis necesidades inmediatas.

Sí, pude decirle a mi profesora de alemán que no iba a ir a clase esta semana, la semana pasada y ésta, porque viajaba a Japón y Argentina. Me entendió, así que soy A2. Pero no soy B1, no soy B1.

“Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio” –no: esta mañana estuve mirando el noticiero de la Deutsche Welle y no lo puedo seguir. O sea, puedo empezar a seguir el noticiero en parte, pero en lo central no puedo. “Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje en una zona donde se utiliza la lengua”- no: estuve cuatro meses en Viena el año pasado, y vuelvo a ir este año, tres meses, y no puedo. “Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal” – puedo ser, ya casi puedo hacerlo. “Puede describir experiencias y acontecimientos” – más o menos- “sueños” –mmm- “deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes” – bueno, no estoy aquí. No soy B1, definitivamente no soy B1.

### **Interfaz con políticas – escalas y marcos**

Estoy seguro de que ustedes ya conocen este tipo de cosas. Lo que está sucediendo actualmente con estos estándares, en especial con el MCER, es que aparecen cosas como esto que les voy a mostrar. Este es el cuadro británico, de Cambridge. Entonces, uno está en el nivel A2, B1... Aquí estoy yo, en el A2. Éste es el examen de inglés general, éste es el académico, éste es el profesional, y todos ellos están proyectados sobre el MCER. Y supongo que se debe hacer lo mismo con los exámenes de español en distintas partes del mundo, todos ellos se proyectan sobre el MCER. Todo el mundo está haciendo lo mismo. Lo están haciendo en Taiwán, lo están haciendo en Japón, lo estamos haciendo en Australia, lo están haciendo en EE UU. Y por supuesto, también lo estarán haciendo aquí.

[proyección - El MCER A2 y su empleo en la comercialización de cursos]

Esto lo tomé de un curso; es un curso de español. Estos cursos de español en distintas partes del mundo dicen “usted está en A2, usted está en B1”, como yo, que estoy estudiando alemán en el Goethe Institut de Melbourne, y estoy en el curso A2. El curso se llama igual que el nivel.

Esto es algo que encontré en la Red hace unos días, mientras preparaba esta charla.

[proyección – A2 Elemental (SPA 102)].

Es una descripción de A2 y lo que hace la empresa es lo siguiente: la empresa se promociona en términos de los niveles.

[proyección - MCER B2 y un “curso B2”]

Y aquí está el nivel B2 [B2 Intermedio (SPA 201-202)] de la misma empresa y como verán, la descripción del curso no coincide claramente con la descripción del MCER. Pero como es sumamente importante desde una perspectiva comercial – hoy no se puede vender un manual, no se puede vender un curso, y no se puede vender un certificado, a menos que se lo ubique en el marco del MCER.

¿Qué es esto? Esta cuestión está empezando a molestarme.

### **¿Qué es el MCER?**

El MCER define lo que en evaluación llamamos el constructo. El constructo en evaluación es lo que uno querría saber sobre el aprendiz. Estas definiciones que vimos anteriormente (como los niveles A2 y B1 del MCER) son cosas que querríamos saber sobre el aprendiz, es la definición de lo que queremos saber, ¿y cuál de ellas me describe mejor, ésta o la otra? Pero lo que implica es que las evaluaciones van a centrarse en la descripción, y nada más.

Por ejemplo, yo vengo de la literatura. Tengo un título universitario con orientación en latín y en literatura. Soy un amante de la literatura y leo mucho, por lo cual una de las cosas que estoy haciendo con el alemán en la actualidad es leer a Kafka. En realidad, yo

no puedo leer a Kafka porque ustedes ya vieron cuál es mi nivel. Lo que estoy haciendo es – estoy haciendo algo muy anticuado con Kafka, muy anticuado. Tengo una versión de Kafka en alemán, y otra en inglés. Tengo una versión electrónica de Kafka en alemán, y pongo cada cláusula, cada parte de una oración, en una línea distinta, y uso la función “Comentario” del programa Word y ahí pongo las traducciones de las palabras que busco en el diccionario. Lo que hago es traducción gramatical, lo cual es bastante escandaloso. Y me encanta. ¿Por qué? Porque Kafka me encanta. Kafka me apasiona. Cuando estudiaba lenguas en la universidad, la poesía me apasionaba. Estudié poesía latina durante cuatro años, y la estudié de esta manera. Ahora bien, no hay nada en la descripción del MCER del nivel A2 que haga referencia a este aspecto de mi aprendizaje. ¿Por qué? Porque mi forma de aprender no tiene nada que ver con ese mundo práctico de la comunicación que es el mundo en el que queremos que los trabajadores puedan manejarse cuando se trasladan de país en país.

Por eso el MCER y todos los estándares, si definen qué es lo importante en el aprendizaje de lenguas, lo definen como un constructo. Modelizan el dominio, el área de aprendizaje y conocimiento. El MCER ofrece lo que llamamos un conjunto de "afirmaciones" sobre los estudiantes. Son enunciados sobre lo que el estudiante puede hacer, por ejemplo, la afirmación de que el alumno está listo para ir a la universidad. Afirmando que el estudiante sabe suficiente inglés, español o alemán para realizar ciertas tareas, digamos en una oficina, donde tienen que contestar el teléfono. Afirmando que la persona está capacitada para desempeñar ese papel. Afirmando que la persona puede hacerlo, pero no lo sé con certeza; tengo evidencia, evalué a esa persona, obtuve información sobre ella, y luego llegué a una conclusión sobre su grado de capacitación para realizar determinada tarea, y en eso consiste lo que afirmo sobre ella.

Por lo tanto, el MCER es un conjunto de afirmaciones, tiene un conjunto ordenado de afirmaciones. Brinda una caracterización general de la evidencia sobre el aprendiz, la información que uno necesita, y las tareas que la gente quiere poder realizar, y la caracteriza, las describe en rasgos generales. Pero no se trata de un examen. Porque el constructo se puede vincular con diferentes tipos de exámenes.

### **¿Qué sucede cuando se privilegia un conjunto de afirmaciones en particular?**

Ahora bien, para mí, el problema del MCER es que poco a poco está pasando a ser la única definición que importa en la enseñanza de idiomas, y lo único que cuenta en enseñanza de idiomas, y por lo tanto, lo único que se debe evaluar en enseñanza de idiomas, lo único que se *permite* evaluar, y sucede lo mismo en cualquier parte del mundo. Es muy poco saludable; muy, muy poco saludable.

En mi opinión, el MCER representa un ejercicio de poder. Otorga poder a quienes insisten que los resultados sean informados en términos de un conjunto de afirmaciones. Es por eso que a los gobiernos les encanta el MCER, porque les resulta fácil de entender; es muy, muy fácil de entender, es fantástico en ese sentido- y los grupos que trabajan en ese marco tienen poder sobre los que no trabajan en él.

Es así que, por ejemplo todos los exámenes deben ser formulados en los términos del MCER. Y si alguien intenta hacer algo en su programa de idiomas, en el área de

currículum y evaluación, que no es traducible a esos términos, ese intento se vuelve invisible y no tiene valor alguno.

### **Todos los exámenes deben mostrar que están haciendo la misma afirmación**

Esto, para mí, es un problema. Esta situación ya se daba en los Países Bajos hace 10 años. El Ministerio de Educación quiso introducir cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel primario. Y sólo pudo obtener fondos para llevar adelante su proyecto si los resultados eran formulados en términos del MCER.

Me tocó desempeñar un rol central en la elaboración del nuevo Test of English as a Foreign Language (TOEFL), un examen estadounidense de inglés que sirve para ingresar a la universidad. Hay una nueva versión para Internet, de corte netamente académico, que incluye una sección oral, y participé muy activamente en el desarrollo de ese examen. En una reunión del grupo TOEFL en Princeton, en EE UU, quedé muy sorprendido cuando se presentó un informe donde se mostraba la relación entre la nueva versión del TOEFL y el MCER. ¿Cómo? ¿Para esto hicieron la revolución los norteamericanos? No podían vender ni un examen en Europa si no se lo relacionaba con el MCER. El TOEFL no tiene nada que ver con el MCER, créanme. Pero tuvieron que hacerlo, tenían que mostrar cómo se relacionaban porque si no, no lo podían vender. Y ya les conté sobre el caso de Taiwán, que está usando un examen para cerrar universidades. La política lingüística de Taiwán está formulada en términos del MCER. Es decir, los niveles que las universidades en Taiwán – que los alumnos deben alcanzar para que una universidad siga existiendo, están expresados en términos del MCER.

Esto significa que resulta imposible cuestionar el modo en que está formulado el MCER. No hay manera de debatir si la descripción de un nivel es la adecuada, o si una cierta descripción es todo lo que se debe incluir en la enseñanza de lenguas. Limita nuestra reflexión sobre los objetivos de la enseñanza de lenguas. Limita nuestra reflexión sobre qué otras cosas querríamos que pudieran hacer los alumnos. Y ya no podemos, nunca podremos cambiar el MCER, porque es parte de tantos sistemas de gobierno en todo el mundo que cambiarlo es como cambiar el sistema métrico.

### **El MCER: ¿un lenguaje universal?**

Existen, desde luego, numerosos argumentos a favor del MCER, porque significa que todos estamos hablando el mismo idioma. Pero en realidad, ése es el argumento de personas que tienen una actitud en cierta forma imperialista respecto del inglés. Y estoy seguro de que ustedes entienden que hay mucho que decir al respecto. La expansión del MCER me recuerda los argumentos que se esgrimen a favor de la expansión del inglés. Hay personas que estudian la expansión del inglés y su impacto en todo el mundo, a nivel cultural, educativo, político y social, y pienso que también tenemos que estudiar la expansión del MCER.

Obviamente, hay mucho dinero disponible para ayudar a las autoridades y los sistemas educativos a que se vinculen con el MCER. Pero no hay dinero para estudiar las consecuencias de este fenómeno desde una perspectiva más crítica.

## **Implicancias para el español como segunda lengua o lengua extranjera**

Quisiera terminar con unas reflexiones sobre qué podría significar tal situación para el español como segunda lengua o lengua extranjera en particular. Por supuesto, yo no sé español, no lo hablo, no trabajo con él, por lo que puedo estar equivocado al respecto, pero diré lo que me parece más probable. Creo que seguramente, la enseñanza de español también va a sentir la presión de globalizar sus evaluaciones y sus currículum, por necesidades de globalización. Estoy seguro de que ya están sintiéndola. Por las mismas razones que hacen que todas las otras lenguas sufran este tipo de presión: debido a las necesidades de la globalización. De esto es de lo que hablaba antes, de valores, los valores que se encuentran en el movimiento comunicativo son los valores de la globalización. Y además, ustedes van a sentir la presión de la uniformidad.

Los invito a adoptar una postura crítica, una actitud crítica hacia los marcos con los que estoy seguro que ustedes se ven obligados a trabajar. Una de las cosas que me resultan deprimentes de este tipo de uniformidad es que el significado social y cultural de aprender un idioma es distinto en distintos contextos. Es muy distinto aprender español para un brasilero. No lo digo solamente porque el portugués brasilero y el español son lenguas cercanas en lo lingüístico, no es sólo por eso. A lo que me refiero es que la totalidad de la relación entre las dos culturas afecta el significado y la experiencia del aprendizaje de la lengua. Por eso no es lo mismo aprender español en Argentina para alguien de EE UU que para alguien de Brasil, y no tiene que ver únicamente con la diferencia de idioma. También está la cuestión de qué variedades de una lengua se van a permitir en este tipo de trabajo globalizado. Desde luego, el MCER ya está empezando a estudiar esta cuestión y está empezando a permitir algunas nociones al respecto, y creo que se trata de algo de suma importancia porque es necesario defender los derechos de las variedades propias de cada uno.

Por último, otra cuestión vinculada con el MCER, aunque el MCER no está solo en este sentido, es que no contempla un fenómeno actual, que se da especialmente en inglés, y es que la mayor parte de las comunicaciones en inglés, en este mismo momento y en todo el mundo, no se producen entre hablantes nativos de la lengua. Es el fenómeno del inglés como lingua franca. Hoy tenemos que pensar desde una nueva perspectiva sobre qué criterios son pertinentes para evaluar la capacidad de una persona para comunicarse en inglés en tanto lingua franca. Y algunas de estas cosas podrían ser la capacidad de ser sensible, como persona, de ser sensible a lo que está ocurriendo en una situación comunicativa, ser flexible en una conversación, y saber cómo negociar cuando no se entiende. Hay una serie de cualidades que hacen falta para comunicarse en una segunda lengua que por lo general no están reflejadas en el tipo de estándares y afirmaciones con los que estamos trabajando en la actualidad, porque en esos estándares por lo general se prefiere orientarse hacia las normas del hablante nativo. Y sin dudas en el caso del inglés, en la enseñanza del idioma como lengua extranjera, hoy en día la autoridad del hablante nativo está siendo fuertemente cuestionada.

Es probable que esto todavía no ocurra en relación con el español, supongo, pero tal vez ya está ocurriendo. Pero de todos modos, aun si en la comunicación participa un hablante no nativo y otro nativo, hay, creo, un modo en el que la sensibilidad, la

flexibilidad, la competencia estratégica necesitan [tomarse en cuenta], aunque tal vez ya existan marcos que lo hagan.

Voy a dejarlo acá. Hay muchas otras cosas que podría decir, pero voy a terminar para charlar con ustedes y así pueden hacerme preguntas. No tengo problemas en oír las preguntas en español – no las voy a entender muy bien – tal vez sí, estudié latín durante 10 años y tengo un título en latín. Mi primera visita a España fue una experiencia asombrosa: creía que la gente me hablaba en latín, y no sentí lo mismo en Italia... Así que algunas de las cosas que digan voy a poder seguir las, otras no.