



# Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación<sup>1</sup>

Simona Pekarek Doehler  
Université de Neuchâtel

## 1. Introducción<sup>2</sup>

En respuesta a necesidades socioeducativas complejas, las escalas globales de competencias en segunda lengua viven actualmente una proliferación notable, tanto en el plano internacional (véase, por ejemplo, el Portafolio Europeo de Lenguas) como nacional (véanse, por ejemplo, los proyectos de armonización de estándares para la enseñanza, como Harmos, en Suiza). Esta realidad puede sorprender frente a la ausencia –no menos notable– de consenso respecto de las competencias que debería poseer un hablante (¿competencia monologal o dialogal, gramatical o interactiva, oral o escrita?) y, sobre todo, frente a la carencia notoria de criterios precisos que permitan su evaluación. Ello constituye un desafío importante para la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Se trata no sólo de identificar criterios operativos que permitan la descripción y la evaluación de las diferentes dimensiones de las competencias de comunicación. Se trata también de interrogar de manera crítica la propia naturaleza de las competencias, incluyendo los postulados teóricos que sostienen su definición y el grado de generalización de los medios de evaluación (escalas, estándares, tests) que se supone las recogen.

La evaluación de las competencias en lengua se halla lejos de ser del ámbito exclusivo de profesores o expertos en materia de “*language testing*”. Por un lado, la evaluación se inscribe en la práctica comunicativa de los actores que, a través de sus intercambios verbales, hacen reconocibles sus competencias y las tratan como objetos de apreciación mutua. Por otro lado, dicha evaluación surge de procedimientos científicos promovidos por los investigadores en los ámbitos de la adquisición, de la didáctica de las lenguas y del análisis de las interacciones socia-

- 1 Texto publicado en: Olga Galatanu (ed. 2009): *Construction du sens dans l'enseignement/acquisition des langues*. Berne: Peter Lang: 19-38.
- 2 En este artículo se prolonga y profundiza una reflexión presentada de manera más breve en Pekarek Doehler (2007): « L'évaluation des compétences: mythes du langage et défis pour la recherche ». In L. Gajo (Ed.): *Langues en contexte et en contact*. Cahiers de l'ILSL no. 23, 2007, Université de Lausanne, 125-136.



les en clase o fuera de ella. Para la investigación, la evaluación representa a la vez la respuesta a pertinencias sociales (es decir, sociopolíticas), educativas y científicas y es la propia garante de la legitimidad científica de la empresa; sus resultados se miden según su posible contribución a la optimización de los dispositivos escolares o a la identificación de estadios de desarrollo (y, por lo tanto, de niveles de competencias). A la inversa, las prácticas y los criterios de evaluación institucionalizados en forma de dispositivos científicos o escolares juegan un papel de *filtro* respecto de las dimensiones de las competencias reconocidas como pertinentes y que merecen ser adquiridos y ser estudiados como ‘capital’ efectivo o simbólico en el mercado escolar o social (cf. ya Bourdieu, 1984). Ello significa además que la investigación suministra bases para la institucionalización de los criterios y de las prácticas selectivas de evaluación. Considerando todos estos aspectos, la evaluación se inscribe en un tejido social e histórico dotado de un sistema complejo de valores y apreciaciones.

De igual manera, la evaluación de competencias compromete de forma crucial la responsabilidad de los investigadores frente a las realidades individuales, institucionales, sociales, incluso sociopolíticas que interrogan. En un artículo destacable, Lüdi subraya las posturas éticas vinculadas a las escalas globales de evaluación para los ámbitos educativo y científico. El autor pone sobre todo de relieve las implicaciones delicadas que resultan de instrumentos de evaluación demasiado globalizadores:

Las escalas del MCER, sobre todo aquellas denominadas ‘globales’, corren el riesgo de contribuir a la reificación de las competencias comunicativas [como objetos tangibles] y enmascarar su naturaleza esencialmente inestable y dinámica. El impacto de este hecho sobre las decisiones y medidas adoptadas es difícil de medir, pero es sin duda notable. (Lüdi/ 2006: 176)

Lüdi formula la pregunta central de saber en qué medida corresponden las competencias así descritas a las necesidades de los ciudadanos, actores sociales, en la vida cotidiana, y sobre todo profesional (Lüdi, 2006: p.177). En la presente contribución, deseo abordar la problemática desde otro ángulo, sometiendo a un examen crítico una serie de *a priori* (los llamaré «mitos») que recorren las concepciones corrientes de la competencia en lengua y del hablante que la posee, y que tienen un impacto decisivo en las prácticas y los criterios de evaluación. Se tratará de indagar si estas concepciones son compatibles con una realidad radicalmente plural y plurilingüe, socioculturalmente anclada, y praxeológica del lenguaje.

A partir de una posición interaccionista en materia de adquisición y de una visión praxeológica del lenguaje (para discusiones recientes, véanse Firth y Wagner, 2007 y Pekarek Doehler, 2006b), propondré la deconstrucción del mito cuádruple

que domina numerosos trabajos sobre la adquisición –sobre todo de orientación cognitivista– y que tiene un impacto decisivo sobre la manera cómo son aprehendidas las competencias del aprendiz:

- el mito del hablante nativo como punto de referencia para ‘medir’ las competencias;
- el mito del hablante monolingüe;
- el mito del ‘*lonely speaker*’, o sea, del hablante aislado, responsable único de su propia producción;
- el mito de la disponibilidad universal de las competencias que, una vez adquiridas, serían transportables de un contexto a otro.

A partir de la consideración de cada una de estas facetas (sección 3), mi objetivo es presentar argumentos empíricos y teóricos para dar cuerpo, en un proceso de desmitificación, a concepciones alternativas. Este recorrido no se hará sin reconocer el hecho de que la naturaleza (inter)accional y contextualizada del lenguaje –y por lo tanto de las competencias en lengua– representa un desafío central para toda tentativa de evaluación y, sobre todo, de estandarización de los niveles de competencias.

En la discusión (sección 4), se pondrá de relieve la necesidad de recalibrar las prácticas de evaluación en relación con: a) las actividades comunicativas de los hablantes/aprendices y b) las realidades y las necesidades comunicativas que atraviesan las comunidades de práctica en las cuales participan, y se propondrán algunas pistas para una práctica ‘ecológica’ de la evaluación.

Pero deseo empezar dando la palabra a los propios hablantes. El análisis de un extracto empírico servirá de punto de partida para subrayar el hecho de que la evaluación, sea científica o no, constituye una práctica situada de valoración y de selección sociales (sección 2).

## **2. La evaluación de las competencias: una práctica social situada y selectiva**

### **2.1. La evaluación de las competencias desde un punto de vista émico: una práctica de los hablantes**

Empezamos pues por el punto de vista de los actores. El extracto (1) ilustra que la evaluación de las competencias en lengua surge de las prácticas mismas de los actores, que movilizan todo un tejido de valores y de valoraciones no sólo lingüísticos, sino también interpersonales, sociales y culturales. El extracto proviene de una interacción entre John, anglófono habitante de una región germanófona; Sandra, trilingüe –alemán, francés e inglés–, y Paul, francófono que habla y comprende

algo el alemán y el inglés. John, que vive con Sandra, está contando a Paul su salida de los Estados Unidos:

Ex. 1: The pickup truck – A<sup>3</sup>

- 1 J j'ai une chambre (.) eh en  
((mirando a P))
- 2 Washington. (.)
- 3 P mhm
- 4 J °encore° (.) ehm pas une: eh workst- workst-  
(( volviéndose hacia S))
- 5 werkstatt ehm (.) [(un) menuisier  
(( volviéndose hacia P))
- 6 S [pas d'atelier °pas vraiment un atelier°
- 7 J pas une atelier °oui° (.) une chambre un bureau (.)  
volviéndose hacia S))
- 8 P °mhm°
- 9 J et
- 10 S un mini bureau he((riendo))
- 11 J et une pickup truck.
- 12 S and a pickup truck ((ríe)) [oui
- 13 J [c'est tout.
- 14 P ehm (.) un camion quoi (.) eh [une camionnette=  
15 J [camion
- 16 P [=oui oui
- 17 J [camion
- 18 S [je pense] que là il faut vraiment dire pickup
- 19 truck [eh:=
- 20 J [°c'est une°
- 21 S =parce que ((riendo))=
- 22 P mhm
- 23 S [=camion ça fait différent.
- 24 P [(oui c'est vrai) oui oui ça fait x [camionnettes
- 25 J [c'est c-
- 26 P des films américains quoi
- 27 J donc un peu plus grand (.) [qu'ici  
((hacia P)) ((gestos indicando amplitud))
- 28 P [ouais non je vois
- 29 c'est grand hein

3 Códigos de transcripción:

[ solapamiento	=	encadenamiento inmediato
(.) micro-pausa	(3.2)	pausa en segundos
non acentuación	eu:h	alargamiento
ma- interrupción	?	entonación ascendente
. entonación descendente	° non °	menos fuerte
( ) no identificable	(( ))	gesto, mirada

A lo largo de esta interacción, la competencia constituye un objeto de evaluación para los actores: se define y redefine en el transcurso de la interacción, y con ella se (re)definen las experticias mutuas. Ello se observa en las líneas 4-6, que muestran una hetero-reparación autoiniciada, en una secuencia que ha sido estudiada en la investigación interactivista con el término de «secuencia potencial de adquisición» (de Pietro, Matthey, Py, 1989). Lo que nos interesa aquí es la continuación de la interacción a partir de la línea 11.

En la línea 11, John completa su lista de lo que le queda en Washington, añadiendo un 'pickup truck'. El término inglés se inserta en un enunciado en francés sin hesitación (contrariamente al que ocurre en 4/5). Dicho término no se presenta como una solicitud, sino que remite a una realidad específica, americana, en este caso. Esta interpretación, sin embargo, no es única. Los participantes analizan de maneras diferentes, incluso divergentes, el recurso al inglés. Así, manifiestan evaluaciones diferentes –y diferenciadas– de las competencias de John y de su estatus de hablante experto o novato:

- Sandra trata a John como un hablante competente, de lo cual es testimonio su movimiento confirmativo en la línea 12, seguido de su risa. Paul, en cambio, formula una hetero-corrección hetero-iniciada (línea 14), tratando así a John como a un hablante no competente. El hecho de que su encadenamiento aparezca tardíamente puede ser interpretado como sintomático de su no alineamiento con Sandra.
- Luego John retoma el término 'camion' (líneas 15 y 17), ratifica así la propuesta de Paul, posicionándose como no-experto, es decir, como aprendiz. Sandra, en cambio, rehúsa explícitamente 'camion' a favor de 'pickup truck' (líneas 18-23); con ello restablece la legitimidad de la elección lingüística de John y su estatus de hablante competente. Dos orientaciones sensiblemente diferentes respecto de la forma lingüística utilizada se acompañan pues de dos categorizaciones diferentes del hablante.
- Seguidamente, Paul se alinea completamente con Sandra, revisando su interpretación (líneas 24/26/28-29). Al aceptar el término 'pickup truck', Paul reconsidera a John como hablante competente y se reconsidera él mismo como participante informado sobre la cultura americana. En cuanto a John, se alinea él también a este movimiento afirmando que los pickup trucks son más grandes que las camionetas que se conocen «aquí» (línea 27).

A través del encadenamiento secuencial de estas acciones, tanto el carácter 'apropiado' de las elecciones lingüísticas como las experticias lingüísticas y culturales de los participantes se reestructuran progresivamente. El tratamiento interactivo de un objeto lingüístico representa aquí el terreno sobre el cual se configuran

tres dimensiones constitutivas del intercambio: (i) la definición de las competencias de los interlocutores, (ii) la categorización de los propios participantes como comunicantes competentes o no lingüística y culturalmente<sup>4</sup>, y (iii) la definición de la situación como una conversación, al menos parcialmente, bilingüe.

De este análisis se desprenden diversas consecuencias:

- (1) El análisis atrae nuestra atención de manera central, y en una perspectiva émica, sobre el hecho de que la manifestación de las competencias lingüísticas y su evaluación se hallan indisolublemente vinculadas a maneras de valoración social y cultural históricamente elaboradas en el seno de las más diversas comunidades de práctica. Por una parte, se podría decir que a través del despliegue y el tratamiento *in situ* de las competencias por parte de los interlocutores, se observa a los actores «doing being a non native» (Schegloff, 2000) –hacer el papel de no-nativo–, pero también hacer el papel de bilingüe, de experto cultural o de principiante, etc. Por otro lado, se observa que la evaluación tiene un efecto legitimador justamente respecto de cada una de sus dimensiones: se efectúa una *valoración selectiva* no sólo de las competencias lingüísticas, sino también de diferentes facetas de la identidad de los interlocutores, de sus pertenencias y experticias socioculturales y de sus relaciones interpersonales.
- (2) Las modalidades de interacción en el extracto citado son incluso sintomáticas de *la naturaleza situada de las competencias* (Pekarek Doehler, 2005 y 2006b), cuyo ejercicio se articula aquí con la interpretación *hic et nunc* que los hablantes hacen de las restricciones lingüísticas, culturales e interpersonales que rigen la situación de interacción, restricciones que se despliegan y se (re)definen interactivamente en un movimiento momento-por-momento para finalidades prácticas específicas (cf. pt. 3.3 y 3.4 infra).
- (3) El extracto evidencia *la realidad plurilingüe de las prácticas y de las competencias en lengua*. En él se movilizan dos prácticas plurilingües diferentes (líneas 5 y 11). El recurso a otra lengua (el alemán en la línea 5 y el inglés en la línea 11) se presenta ciertamente dos veces como recurso comunicativo; pero, en la línea 5, se trata de un recurso presentado y tratado como dependiente de un hablante-aprendiz para la resolución de un problema de producción, reflejo de una competencia incompleta; en la línea 11, en cambio, el uso del inglés se moviliza y se trata como un recurso de un hablante-bilingüe, que ilustra una

4 El extracto muestra además que esta categorización se realiza tanto mediante la actividad verbal como mediante la actividad no verbal: al principio de la secuencia, John desvía su mirada de Paul hacia Sandra cuando se trata de solicitar una forma (línea 5) y de ratificarla (línea 7). Se orienta así hacia Sandra como ‘experta’ e ‘instructora potencial’ y se posiciona frente a ella como ‘demandante de ayuda’, es decir, como aprendiz potencial’.

estrategia de comunicación bilingüe en forma de alternancia de código. Estas propiedades hacen reflexionar profundamente sobre el modelo de referencia cuando se trata de evaluar competencias, al poner en cuestión, como en el caso observado, el modelo de hablante nativo monolingüe (véase 3.1 y 3.2).

## 2.2. Evaluación de competencias e institucionalización del 'saber legítimo'

Los retos sociales vinculados a la evaluación se perfilan claramente en la circulación y en la apreciación públicas de la noción de competencia. Lejos de limitarse a ser un simple indicador de habilidades individuales o de grupo, la competencia constituye un instrumento de selección y de legitimación social; de ahí la dimensión eminentemente social y política ligada a su evaluación, en tanto práctica educativa, profesional, científica (cf. McNamara, 2000; Shohamy, 2001).

La inscripción de las competencias en el tejido social e histórico ha sido objeto de atención de la sociología crítica de Pierre Bourdieu, a través de la noción de «mercado lingüístico». Bourdieu (1984, entre otras publicaciones) subraya la imbricación de la competencia en lengua en un sistema de valores y de apreciaciones sociales, que se materializan en la interacción compleja entre configuraciones *in situ*, localmente cumplidas por las prácticas de los actores, y su formato sociohistórico, elaborado a través del tiempo (cf. Pekarek Doehler, 2006b). Según Bourdieu, el despliegue de la competencia depende de la interpretación que el sujeto hace de la situación de discurso en la cual actúa y, sobre todo, de la anticipación que hace de los precios que recibirán sus 'productos' en el mercado (*op. cit.* pág. 98). De ello se desprenden dos consecuencias que tienen implicaciones críticas sobre las prácticas de evaluación: (i) la competencia es variable, sensible a las interpretaciones situadas de los actores<sup>5</sup>; no puede, pues, ser atribuida para siempre, sino que

5 En lingüística, esta idea se puso de relieve ya en los trabajos clásicos de Labov en sociolingüística variacionista, y más tarde de Gumperz, Hymes, y de otros en sociolingüística interaccionista: la definición de la situación, tal como se configura interactivamente, determinará crucialmente la manera cómo utilizamos el lenguaje y, por lo tanto, cómo movilizamos nuestras competencias. Labov, por ejemplo, atrae nuestra atención no sólo sobre el hecho de que el lenguaje varía a través de los grupos sociales, sino también a través de situaciones de interacción concretas; el autor presenta un buen ejemplo en su artículo «The Logic of nonstandard English» (Labov, 1969), en el cual demuestra cómo puede ser engañoso evaluar la competencia de niños negros de los 'guetos' de New York como deficiente, si no se tiene en cuenta la situación de discurso concreta en la cual esta competencia se despliega: León, de 8 años de edad, cambia radicalmente su producción verbal cuando se modifican varios parámetros de la situación de entrevista de investigación: el entrevistador continúa siendo el mismo, pero su tono se hace informal, se sienta en el suelo en lugar de posicionarse alrededor de una mesa, otro chico se reúne con el entrevistador y León se pone a comer patatas fritas... Esta transformación de un intercambio formal en un intercambio más espontáneo se acompaña de un aumento de la cantidad y de la calidad de la producción verbal de León.

depende, al menos en parte, de las circunstancias locales de su movilización; (ii) estas interpretaciones son, a su vez, el resultado de la interacción entre las prácticas situadas y su valoración social (los puntos (i) y (ii) se hallan indisolublemente vinculados en Bourdieu a través de la noción de «habitus»).

El efecto selectivo de la evaluación de competencias se hace palpable tanto en el ámbito educativo como en el de la investigación sobre adquisición de lenguas. Por lo que respecta a la investigación, cabe citar la definición de la «variedad de base», altamente interesante desde un punto de vista científico, pero selectiva respecto del conjunto de elementos que sería posible identificar (y que merecerían ser estudiados) en un nivel básico de desarrollo de la competencia de comunicación. En cuanto al ámbito educativo, cabe mencionar las escalas de evaluación y los estándares de referencia de valor internacional, tales como el Portafolio Europeo de Lenguas, los cuales, al filtrar diferentes dimensiones de las competencias en lengua (las capacidades lingüísticas, pragmáticas, interactivas; la oralidad, la escritura; el discurso formal, el discurso espontáneo), contribuyen a definir *el* hablante válido, porque está dotado de una competencia legítima. Lo que se halla visiblemente en juego aquí es la propia definición del saber legítimo y de su institucionalización social.

Mientras estos efectos selectivos sean inevitables, las bases sobre las cuales se fundan merecen ser interrogadas. De ahí la pertinencia –y diría la necesidad– de la investigación de someter a un examen crítico las concepciones sobre el lenguaje, la cognición y sobre el hablante/aprendiz que fundamentan la definición de competencia, es decir, las prácticas y los criterios de su evaluación.

### **3. Los mitos alrededor del hablante y de sus competencias: tentativa de deconstrucción desde un horizonte interactivista**

La reflexión crítica sobre las competencias y su evaluación puede ser examinada a la luz de desarrollos recientes en el seno de la investigación sobre la adquisición de orientación interactivista y sociocultural, que desestabilizan ciertas concepciones clásicas sobre el aprendiz, sobre el aprendizaje, sobre el propio objeto de la adquisición, es decir, la competencia. Los trabajos procedentes de la teoría sociocultural (por ejemplo, Lantolf, 2000) y del análisis conversacional (véase el n° especial de *Modern Language Journal*, 2004, volumen 88/4) subrayan que el lenguaje es un fenómeno eminentemente social, y que el aprendizaje del lenguaje está anclado en la actividad práctica, contextualizada del aprendiz (véase Firth y Wagner, 2007 y Pekarek Doehler, 2006, para presentaciones sobre la temática). Estos trabajos se posicionan claramente en las antípodas del *mainstream* cognitivista en la investigación sobre la adquisición de lenguas, que tiende a considerar la adquisición como algo puramente cognitivo relacionado con el desarrollo del aprendiz y como respuesta al entorno lingüístico en el cual se halla. Las perspectivas interactivista y sociocultural ofrecen también las bases conceptuales y empíricas que permiten

deconstruir una serie de *apriorismos* (o mitos) que sostienen numerosos trabajos sobre la adquisición y que sirven de puntos de referencia para la identificación y la evaluación de las competencias del aprendiz: el mito del hablante nativo; el mito del hablante monolingüe; el mito del hablante monolingüe, aislado de los otros (el *lonely speaker*); el mito de la disponibilidad universal de las competencias una vez adquiridas. Abordando cada uno de estos mitos, consideraré concepciones alternativas a partir de observaciones teóricas y empíricas, sin dejar de insistir en que la naturaleza (inter)activista y contextualizada del lenguaje y de las competencias en lengua representa un desafío central para toda tentativa de evaluación, y sobre todo de estandarización, de los niveles de competencias.

### 3.1. El mito del hablante nativo frente a la pluralidad de prácticas comunicativas

La noción de hablante nativo sirve típicamente –de manera implícita o explícita– de estándar de referencia cuando se trata de evaluar las competencias en lengua segunda: estándar idealizado, pero raramente alcanzado, respecto del cual se autoevalúan los aprendices, respecto del cual se orientan las escalas de evaluación, respecto del cual se articulan las apreciaciones científicas de las competencias en lengua. Pese al reconocimiento de la diversidad de prácticas comunicativas individuales y comunitarias y pese a la diversidad reconocida de perfiles de aprendices, numerosas facetas de esta idea continúan dominando en lingüística aplicada (véanse las discusiones críticas de Davis, 2003 y McNamara, 2003). La bipolarización hablante nativo - hablante no nativo (HN-HNN), tan frecuentemente evocada, es sintomática de ello. Uno de los grandes impactos que el mito del hablante nativo ha tenido en las diferentes corrientes de la lingüística aplicada se traduce en una imagen bastante monolítica de la competencia y una visión monolingüe de ella. En la investigación sobre la adquisición de las lenguas segundas, la gran discusión científica actual sobre el factor edad en la adquisición –para simplificar: ¿qué edad de inicio del aprendizaje permite alcanzar un dominio equivalente al de un nativo?– es un buen ejemplo de ello.

La pertinencia de la noción de hablante nativo puede ser replanteada desde varias dimensiones, que se orientan en la dirección del análisis del extracto (1):

Por una parte, los estatus de nativo y de no-nativo, así como los de experto y de aprendiz, no son forzosamente características a priori pertinentes para definir las prácticas lingüísticas en una situación de comunicación llamada exolingüe. La bipolaridad HN y HNN reposa, en efecto, sobre categorías eminentemente éticas. En la óptica de las actividades y de las orientaciones encarnadas por los propios actores –y, por lo tanto, desde un punto de vista émico–, el nativo, a menudo, no se posiciona como experto y el no-nativo no se comporta forzosamente como aprendiz.

Por otro lado, el hablante nativo a menudo no es el participante de referencia en las prácticas comunicativas: estas prácticas movilizan frecuentemente una *lingua franca* o incluso repertorios plurales (véase 3.2 infra) que dan lugar al habla bilingüe o multilingüe en contextos comunicativos altamente eficaces.

Finalmente, el hablante nativo –como el no-nativo– dispone de competencias diversificadas, propias de cada ámbito de uso, variables en función de las situaciones sociales y forjadas a partir de la adaptación continua de los recursos comunicativos a las circunstancias locales.

Estas consideraciones ponen de relieve la heterogeneidad de perfiles de los hablantes y de sus prácticas e itinerarios lingüísticos. También crean problemas para definir un estándar de referencia generalizable para medir competencias en lengua.

### 3.2. El mito del hablante monolingüe y el desafío del plurilingüismo

Ya lo hemos dicho: el mito del hablante nativo vehicula una imagen unitaria, bastante monolítica, pero también monolingüe, de la competencia. Tanto en el ámbito educativo como en la investigación sobre adquisición de lenguas, la noción de competencia queda en gran manera vinculada a una ideología monolingüe, sin duda heredera de los modelos tradicionales del saber lingüístico, basados en un hablante monolingüe idealizado. Los dispositivos y debates relativos a la adquisición de las segundas lenguas traducen como mucho una concepción aditiva del plurilingüismo (cf. Lüdi, 2006,) a partir de la cual se miden de manera separada las competencias en lengua 1, 2, 3, etcétera. Como objetivo de adquisición o de enseñanza, se describe cada una de las competencias por separado y ello a menudo en función de su acercamiento progresivo al dominio (idealizado) de una L1 por un locutor (ideal) nativo. En cuanto objeto de evaluación, la competencia se enjuicia en función del dominio asumido de este mismo sujeto monolingüe. Cuando, en la investigación, la competencia es aprehendida en términos de un estadio a que llega el aprendiz, se concibe como un sistema monolingüe –ciertamente intermedio– pero que está en el camino hacia el desarrollo de una competencia «nativa», también monolingüe.

En la óptica de los desarrollos sociales y científicos recientes, esta concepción plantea un triple problema.

Por una parte, está desfasada respecto de la realidad comunicativa del aprendiz para quien la L1 puede movilizarse en forma de *code-switching*, en el marco de una verdadera estrategia de comunicación bilingüe (véase el ejemplo 1 supra; cf. Lüdi, 2004; Py, 1997), y no se limita pues a un papel funcional en la resolución de problemas de comunicación.

Por otro lado, la noción monolingüe de la competencia es incompatible con los objetivos educativos definidos en el marco del Consejo de Europa: la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras no apunta al dominio perfecto de una o de dos lenguas, sino a la adquisición de repertorios plurales que serían operativos en

situaciones de comunicación concretas en el seno de nuestras sociedades multilingües (cf. Coste, 2002; Coste, Moore y Zarate, 1997; Lüdi, 1998, 2006; Py, 1997).

Finalmente, las investigaciones recientes muestran que la noción unilingüe de la competencia es incompatible con la realidad psicológica de la persona que domina varias lenguas: el bilingüe no es dos monolingües en una persona, sino alguien que dispone de una competencia lingüística original, que integra de manera compleja y creativa los sistemas provenientes de dos (o varias) lenguas (véase, por ejemplo, Grosjean, 2001; véase igualmente Cook, 1991).

Una manera alternativa de considerar al aprendiz de una L2 consiste en concebirlo como un bilingüe en proceso, y quizás simplemente un bilingüe (en la medida en que el bilingüismo se entienda como la utilización regular de dos o varias lenguas). Esta concepción abre la posibilidad de concebir los hablantes de una L2 como «*successful multicompetent speakers, not failed native speakers*» (Cook, 1991: 112). Ello plantea de manera más radical la cuestión de saber si la competencia del aprendiz avanzado no debería medirse en función de un hablante bilingüe y no de un nativo monolingüe (*ibid.*). Esta concepción impone sobre todo la necesidad de dar cuenta, en las prácticas evaluadoras, de los recursos multilingües movilizados por los aprendices. Éstos no son *a priori* interpretables como signos de lagunas en el repertorio verbal, sino que reflejan una competencia comunicativa que se formatea a partir de y en respuesta a la naturaleza multilingüe de los intercambios verbales y de las necesidades comunicativas. Ciertamente, este punto de vista desestabiliza la propia idea de la enseñanza y de la adquisición de una lengua segunda. Además, incita también a una revisión de definiciones demasiado monoglósicas de las competencias y de las prácticas comunicativas.

### 3.3. El mito del 'lonely speaker' y la realidad comunicativa coconstruida

Si las concepciones monoglósicas en materia de adquisición y de competencia son herencia de modelos tradicionales del saber lingüístico basados en un monolingüe idealizado, el mito del 'lonely speaker' no está menos arraigado en el pensamiento lingüístico, pensamiento eminentemente basado en el monólogo. Sin embargo, no es el monólogo sino el intercambio comunicativo lo que representa el *locus* natural del lenguaje, tanto en el aspecto filogenético como ontogenético. En el intercambio comunicativo, las competencias se inscriben en la interlocución, la producción de un hablante se articula a la de otro al hilo de la organización secuencial de las actividades mutuas a través de la alternancia de turnos de habla. Mientras que los trabajos interactivistas han documentado ampliamente las diferentes facetas de esta articulación (para las lenguas segundas véase Arditty, 2004; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001, y los trabajos reunidos en el *Modern Language Journal*, 2004: 88/4), un modelo de referencia dialogal del lenguaje queda todavía por desarrollar. Desde esta

perspectiva, se comprende mejor por qué las concepciones corrientes de la competencia continúan vinculadas a una visión monológica del lenguaje y de su dominio, centrada sobre la producción del sujeto hablante, cuyo interlocutor continúa siendo virtual, incluso ausente (para críticas en este sentido, véase de Pietro, 2002; Vasseur, 2002; Pekarek Doehler, 2005, 2006a). Entonces, las lagunas en el saber científico repercuten directamente en las prácticas evaluadoras: las competencias de interacción quedan al margen de los procedimientos de evaluación; los criterios de evaluación están fuertemente centrados en lo que el aprendiz sabe hacer; es decir, sabe hacer solo (aunque frente a los otros), independientemente de las condiciones interpersonales, materiales e interactivas de la situación de evaluación. Ello pone claramente de relieve la institucionalización de prácticas evaluadoras selectivas que surgen de una reificación de la propia noción de competencia.

En el reconocimiento de la dimensión interactiva reside quizás actualmente el mayor desafío para la práctica de evaluación de las competencias comunicativas de los aprendices de una lengua: lo que es pertinente para la implicación y el éxito en el intercambio comunicativo no es tanto lo que el aprendiz sabe hacer solo (puesto que, en realidad, no lo hace solo), o lo que sabe hacer *frente* a los otros; lo que es pertinente es, por el contrario, lo que el aprendiz consigue hacer con los otros, en la interlocución y en los contextos comunicativos más diversos. La elaboración de medios operacionales de evaluación que responden a estas propiedades de los intercambios comunicativos aparece como una condición *sine qua non* para dar cuenta de las competencias comunicativas de las personas.

### 3.4. El mito de la cognición individual y de la competencia universalmente disponible

El mito del hablante solo y aislado surge en el fondo de una visión específica de la cognición: una cognición encerrada en el cerebro del individuo, aislada respecto de las prácticas sociales del sujeto y respecto de sus dimensiones de acción y socioculturales. Sin embargo, esta visión ha sido ya cuestionada, desde Vygotsky (1985 [1934]), por un número creciente de trabajos de inspiración sociocultural y conversacional que postulan que las capacidades de pensamiento y de acción se despliegan y se (re)configuran en el transcurso de actividades prácticas y en los procesos interpretativos situados de las personas (para las L2, véase Firth & Wagner, 1997; Lantolf, 2000; Mondada y Pekarek Doehler, 2004).

Estas ideas unen fuertemente los enfoques que operan con la noción de cognición situada o distribuida. Así ya se ha demostrado que los factores sociointeractivos y socioculturales juegan un papel importante en cuanto a la manera cómo el actor participa en las situaciones, en cuanto a las estrategias de resolución de problemas que afronta y en cuanto a su desarrollo cognitivo (véase sobre todo Cole, 1995; Lave, 1988; Wertsch, 1991). Sus procesos cognitivos dependen de la

interpretación que el actor hace de las restricciones cognitivas de la actividad o de la tarea, de la significación social de ésta, de las expectativas de los interlocutores, de las convenciones comunicativas y de las estructuras de interacción.

Tal concepción es a todas luces incompatible con una visión que considera la competencia como depositada en el cerebro de un individuo esencialmente asocial, para quien dicha competencia estaría universalmente disponible, independientemente de las situaciones prácticas. Esta concepción pone de manifiesto, por el contrario, la naturaleza colectiva, situada, de la competencia y su carácter articulado con los contextos en que se moviliza (véase Mondada, 2006; Pekarek Doehler, 2005 y 2006a). Las competencias aparecen, en esta óptica, como altamente sensibles a los contextos de su despliegue, inscribiéndose tanto en el *hic et nunc* del desarrollo secuencial de las actividades como en su formateo sociohistórico, que se materializa a través de rutinas conversacionales y formatos interactivos recurrentes.

Este reconocimiento de la naturaleza situada de las competencias tiene implicaciones fundamentales en la manera de comprender y de evaluar la producción del aprendiz. Ésta no es un simple reflejo de competencias lingüísticas interiorizadas para siempre y que se trataría sólo de movilizar; es el producto complejo de la interpretación que el aprendiz realiza de la situación, de las actividades de las otras personas, de su valoración interactiva en cuanto que interlocutores competentes y de las tareas discursivas que impone la articulación de sus propias actividades con las de los demás (cf. Pekarek Doehler, 2005, 2006a).

Esta heterogeneidad inscrita en el lenguaje y la naturaleza eminentemente dinámica y contextual de las competencias relativiza la posibilidad de la propia transferencia de las competencias de una situación a otra, de un contexto social a otro, o de un tipo de práctica discursiva a otra. Las competencias representan pues un desafío crucial para toda tentativa de generalización a partir de una competencia evaluada y para toda tentativa de estandarización y de establecimiento de escalas de referencia<sup>6</sup>.

#### 4. Hacia una práctica 'ecológica' de evaluación

Las reflexiones y los análisis precedentes reposan en una preocupación por trasladar la noción de competencia al terreno empírico en que se ejercita y en que nace: la práctica comunicativa. La naturaleza del lenguaje en el seno de esta práctica nos ha servido de punto de referencia para medir los mitos y las realidades que rodean la noción de competencia y que configura las prácticas de su evaluación: la dimensión

6 La validez de un test reside justamente en el hecho de que la actuación particular (en el mismo test) revela un potencial para una actuación ulterior; se trata pues de la prueba de una capacidad subyacente que es transferible a otras situaciones y, por lo tanto, generalizable (cf. McNamara, 2000). Paradójicamente, el test debe ser considerado como dotado de un grado de neutralidad contextual y de universalidad, que contrastan con la contextualización de toda práctica lingüística y de toda competencia.

plural (es decir, plurilingüe) del lenguaje, su inscripción en la interlocución, su anclaje a la vez local –en el *hic et nunc* de las (inter)acciones verbales– y sociocultural –en prácticas comunicativas sedimentadas a través del tiempo–. El verdadero desafío que la problemática aquí abordada plantea a la investigación para la lingüística de la adquisición y para la didáctica de las lenguas no se limita a un ejercicio de desmitificación; el verdadero desafío reside en la formulación y la implementación de las consecuencias que pueden resultar de esta deconstrucción para las prácticas científicas y educativas de evaluación.

Ya lo hemos dicho: a través de estas prácticas se materializa un efecto de institucionalización selectiva del saber legítimo, de la competencia valorada. Las prácticas evaluadoras, las escalas de evaluación y los estándares de referencia contribuyen a definir lo que es central o periférico en materia de competencias en lengua (las dimensiones lingüísticas, pragmáticas, interactivas...), lo que se valora y lo que no (la oralidad, la escritura, el discurso formal, el discurso espontáneo...); contribuyen por esto mismo a definir *quién* está dotado de una competencia legítima o no. Las normas, las medidas, los estándares y las escalas de referencia filtran así las (dimensiones de) competencias y (des)valorizan a los sujetos que disponen (o no) de ellas. Estas normas se formatean (en parte) como respuesta a categorías de observación y de descripción identificadas por la investigación. Se reconocen las repercusiones, en los planos educativos y sociopolíticos, de las lagunas del saber científico. La ínfima exploración de las dimensiones propiamente interactivas de las prácticas y de las capacidades lingüísticas en los debates educativos y didácticos actuales es sintomática de todo ello: la dimensión interactiva se trata de forma generalizada, traducéndose a menudo por la etiqueta muy amplia de comunicación cara a cara, mientras que otros tipos de práctica lingüística reciben tratamientos mucho más diferenciados.

¿Qué prácticas de evaluación se pueden pues considerar frente a la complejidad del proceso evaluativo, frente a la heterogeneidad de las prácticas lingüísticas, frente a la naturaleza dinámica de las competencias en lengua y frente a la sensibilidad de las bazas sociopolíticas que están relacionadas con todo ello? La cuestión no es saber lo que constituye la ‘buena’ competencia (y quién es, por lo tanto, un ‘buen’ hablante), y todavía menos lo que constituye el ‘buen’ dispositivo de evaluación. Por una parte, se trata de interrogar de manera crítica la propia noción de competencia; por otra parte, de reflexionar sobre prácticas ‘ecológicamente sensibles’ de evaluación y de estandarización. Claire Kramsch ha forjado recientemente la idea de un enfoque ‘ecológico’ del aprendizaje de las lenguas que reconoce el carácter interactivo, contextual y a veces no lineal de la utilización del lenguaje y de su adquisición (Kramsch, 2002). De manera paralela, *una práctica ‘ecológica’ de evaluación* debería contemplar la naturaleza constitutivamente social del lenguaje: la competencia (y con ella la diferencia entre individuos y grupos) no se define por el dominio de un código (monolingüe, bilingüe, plurilingüe o dependiente

simplemente del hablante nativo), sino que está vinculada a la calidad y a la variedad de las prácticas realizadas en una variedad de contextos comunicativos –y ello en el seno de las prácticas comunitarias (y de las comunidades de práctica: Lave y Wenger, 1991) pertinentes para los actores.

Desde esta óptica, dos planteamientos merecen profundización. Por una parte, se trata de considerar la acción lingüística como el eje central alrededor del cual se organiza la evaluación; el lenguaje en acción es justamente un lenguaje altamente contextualizado, utilizado para toda finalidad práctica, en ámbitos de acción específicos, localmente consumados y socioculturalmente elaborados. El Marco Europeo Común de Referencia abrió sin duda esta vía. Aun así, no es posible limitarse, en este contexto, a definiciones globalizadoras de actividades del tipo ‘conversar’. Es necesario describir acciones más específicas, recurrentes, es decir, la descripción de *microcosmos de acción* (Fasel, Pekarek Doehler y Pochon-Berger 2009) –como iniciar una narración, terminar una conversación, introducir desacuerdos, etc.– que permiten demostrar la forma en que los actores gestionan de manera ‘metódica’ la actividad discursiva, movilizando recursos comunicativos (lingüísticos, discursivos, interactivos) adaptados a la acción. Basar la evaluación en tales series de microcosmos de acción constituiría sin duda, aquí de nuevo, un procedimiento selectivo. Pero implicaría varias ventajas: (a) daría cuenta de la inscripción del lenguaje en contextos de acción específicos, recurrentes, ordenados (es decir, estructurados y administrados de manera ‘metódica’); (b) permitiría la identificación de observables y de criterios de evaluación concretos y operativos; (c) haría posible la comparación intra e interindividual de las maneras de cumplir estas actividades comunicativas. En el estado actual de la investigación, las bases para tales procedimientos no están todavía disponibles y los trabajos que se comprometen a elaborarlos son todavía muy escasos. El estudio longitudinal de Hellermann (2008) sobre la adquisición de una L2 en contexto escolar presenta un caso prometedor: sirviéndose de los medios del análisis conversacional, el autor demuestra la potencialidad de centrar la observación de las competencias en un microcosmos de acción, en este caso, las aperturas de secuencias narrativas, identificando una serie de evidencias que permiten describir dicha capacidad a través del tiempo (véase igualmente Fasel, Pekarek Doehler y Pochon-Berger (2009), para un estudio sobre la gestión del desacuerdo). Estos trabajos sugieren que la descripción de los microcosmos de acción, analizados como lugares de activación de recursos lingüísticos, discursivos e interactivos complejos, pero también como el lugar de construcción de conocimientos diversos, permite reflexionar de manera precisa sobre las evidencias y criterios sobre los que se basa la identificación de competencias de interacción.

El segundo planteamiento para una práctica ‘ecológica’ de evaluación y de estandarización es de orden diferente, pero no menos complejo. Se trata, como

ha subrayado recientemente Lüdi (2006), de rearticular las escalas globales de evaluación a partir de perfiles diferenciados. Una vez establecidas las escalas globales, la tarea es diferenciar los tipos de competencias y de actividades según los perfiles de usuarios más afinados, orientados hacia ámbitos de uso más diferenciados. Dicha rearticulación a partir de realidades locales permitiría formular objetivos de aprendizaje más orientados a las necesidades de los individuos y grupos en cuestión –tener en cuenta sus ‘ecologías’ locales–, articulando todo ello con escalas más estandarizadas. Ello podría quizás hacerse en forma de inventarios de microcosmos de acción a los cuales se unen las series de descriptores de competencias. Ésta es una vía indispensable para considerar que los sujetos que evaluamos no son entidades cognitivas aisladas, sino «*individuals-in-society-in-history*» (cf. Hall et al., 2006), actores sociales anclados en contextos sociohistóricos heterogéneos que ellos mismos generan, a través de sus prácticas comunicativas y usando como instrumento básico sus competencias en lengua.

### Referencias bibliográficas

- ARDITTY, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*. AILE 21 : 167-201. [Documento de Internet disponible en <http://aile.revues.org/document1733.html>].
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- CASTELOTI, V. y B. PY, eds. (2002). La notion de compétence en langue. *NeQ N° Spécial Notions en Question* 6.
- COLE, M. (1995). Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach. En L.M.W. MARTIN, K. NELSON y E. TOBACH, eds., *Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press. 168-204.
- COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. En V. CASTELOTI y B. PY, eds., *La notion de compétence en langue*. *NeQ N° Spécial Notions en Question* 6: 115-123.
- COSTE, D., MOORE, D. y ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- COOK, V.J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7(2): 103-117.
- DAVIS, A. (2003). *The native speaker: Myth or reality*. Multilingual Matters 2nd revised edition.
- DE PIETRO, J.F. (2002). De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. En V. CASTELOTI y B. PY, eds., *La notion de compétence en langue*. *NeQ N° Spécial Notions en Question* 6: 51-60.

- DE PIETRO, J.F., M. MATTHEY y B. PY (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En D. Weil y H. Fougier, eds., Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique. Strasbourg 28-29 avril 1988. 99-124.
- FASEL, V, PEKAREK DOEHLER, S. y POCHON-BERGER, E. (2009). Identification et observabilité des compétences d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. Bulletin VALS-ASLA 89 :121-142.
- FIRTH, A. y J. WAGNER (1997). On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3): 285-300.
- KRAFFT, U. y U. DAUSENSCHÖN-GAY (2001). La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques* 2: 120-139. [Documento de Internet disponible en <http://www.marges-linguistiques.com>].
- HALL, J.K. et. al. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics* 27(2): 220-240.
- HELLERMANN, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KRAMSCH, K., ed. (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum.
- LABOV, W. (1969). The Logic of Nonstandard English. *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* 22: 1-31.
- LANTOLF, J.P., ed. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAVE, J. y E. WENGER (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDI, G. (1998). L'enfant bilingue: chance ou surcharge? *ARBA* 8: 13-30.
- LÜDI, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée* IX(2): 125-135.
- LÜDI, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS/ASLA 84 N° spécial La notion de compétence: études critiques*: 172-189.
- MCNAMARA, T.F. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MCNAMARA, Tim (2003). Tearing us apart again: The paradigm wars and the search for validity. En S.H. FOSTER-COHEN, y S. PEKAREK DOEHLER, eds., *EUROSLA Yearbook 2003*. Amsterdam: John Benjamin's. 229-238.
- MONDADA, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS/ASLA 84 N° spécial La notion de compétence: études critiques*: 83-119.

- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER (2004). Second language acquisition as situated practice. *The Modern Language Journal* 88(4): 501-518.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. En J.P. BRONCKART et. al., eds., *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*. Paris: Septentrion. 41-68.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006a). Compétence et langage en action. *Bulletin VALS/ASLA 84 N° spécial La notion de compétence: études critiques*: 9-45.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006b). CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *RFLA – Revue Française de Linguistique appliquée N° spécial Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques*: 123-137.
- PY, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA* 108: 495-504.
- SHOHAMY, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- VASSEUR, M.Th. (2002). Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. *Compétence en langue ou efficacité en discours?* En V. CASTELOTTI y B. PY, eds., *La notion de compétence en langue. NeQ N° Spécial Notions en Question 6*: 37-50.
- VYGOTSKY, L.S. (1985 [1934]). *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheat.