

# EL ENFOQUE PSICO-SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA ACREDITACION/EVALUACION

Silvia Gutiérrez  
UAM - XOCHIMILCO

*En este artículo se describe en que consiste el enfoque psico-socio-lingüístico de la acreditación/evaluación y se explica por qué puede ser considerado como una alternativa a las técnicas evaluativas existentes.. Para describir y analizar el enfoque psico-sociolingüístico se utiliza como base una dicotomía entre este enfoque y el enfoque psicométrico; esto con el fin de aclarar las diferencias básicas entre dichos enfoques, que de acuerdo a sus principios lingüísticos y psicológicos se encuentran en marcada oposición y para mostrar los aportes fundamentales del enfoque psico-sociolingüístico.*

*The purpose of this paper is to describe the psycho-sociolinguistic approach to language testing and to explain why this approach can be considered as an alternative to the existing testing techniques. In order to describe and analyse the psycho-sociolinguistic approach a dichotomy between this approach and the psychometric approach is used. This contrastive analysis is used through out the paper in order to show that these two approaches are based on completely different linguistic, psychological and social principles.*

El objetivo de este artículo es el de describir en que consiste el enfoque psico-sociolingüístico de la acreditación/evaluación<sup>1</sup> y explicar por qué puede ser considerado como una alternativa a las técnicas evaluativas existentes. Antes de empezar a describir este enfoque, consideramos importante señalar que la naturaleza de la acreditación/evaluación depende, en primer término de los objetivos que se trata de alcanzar y, en segundo, de los propósitos para los cuales se utilizan los resultados de la acreditación. Esto es de suma importancia ya que si se trata de adoptar un nuevo enfoque en la evaluación este no podrá ponerse en práctica si la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje no coincide con los principios teóricos y prácticos de dicho enfoque. Es decir, si no se dan cambios substanciales en los objetivos y en los propósitos originales de la evaluación, no es posible efectuar cambios a fondo en el tipo de acreditación/evaluación, ya que, como lo señala Morán Oviedo (1981:24), "El tipo de evaluación que se practica no es independiente, sino está sujeta a la estructura del proceso

de enseñanza que se adopta. De ahí que una modificación del concepto de acreditación/evaluación deba partir necesariamente de una modificación en la enseñanza".

Es por eso, que consideramos importante señalar que el enfoque psico-sociolingüístico parte de una concepción de la naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje diferente a la de los enfoques anteriores<sup>2</sup>. Este enfoque considera a la enseñanza/aprendizaje como un proceso y no como un producto que puede ser fácilmente descrito y cuantificado. Dicho enfoque toma su nombre, por un lado, de la psicología, ya que ésta trata principalmente de investigar la relación existente entre la competencia y la ejecución y los procesos involucrados en el aprendizaje. Por otro lado, la segunda parte de su nombre la toma de la sociolingüística ya que ésta analiza la complejidad del lenguaje y su uso. Es por esto que este enfoque, al seguir estos lineamientos, se centra más en lo que se evalúa y no en el cómo se evalúa.

Para describir y analizar el enfoque psico-sociolingüístico se utilizará como base una dicotomía entre éste enfoque y el enfoque psicométrico; esto con el fin de aclarar las diferencias básicas entre dichos enfoques, que de acuerdo a sus principios lingüísticos y psicológicos se encuentran en marcada oposición y para mostrar los aportes fundamentales del enfoque psico- sociolingüístico. Dado que los exámenes pruebas son los instrumentos de evaluación más utilizados, aunque no los únicos, estos servirán de referencia para dicho análisis contrastivo.

**ENFOQUE PSICOMETRICO**

**ENFOQUE PSICO-SOCIOLINGUISTICO**

(las pruebas son)

- |  |                              |
|--|------------------------------|
| 1. analíticas                                  | integrativas                 |
| 2. por puntos específicos<br>(discrete points) | globales                     |
| 3. objetivas                                   | subjetivas                   |
| 4. confiables                                  | válidas                      |
| 5. con referencia a la norma                   | con referencia al criterio   |
| 6. de recepción                                | de producción                |
| 7. enfocadas en la forma                       | enfocadas en el uso          |
| 8. de competencia lingüística                  | de competencia comunicativa  |
| 9. sumativas                                   | formativas                   |
| 10. con información<br>"idealizada"            | con información<br>auténtica |
| 11. de cantidad                                | de calidad                   |

## 1. Pruebas analíticas vs pruebas integrativas

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

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

Sobre este punto Morrow en su artículo "Communicative Language Testing: Revolution o Evolution?" señala lo siguiente:

"El conocimiento de los elementos del lenguaje de nada sirve a menos que la persona que utiliza el lenguaje pueda combinarlos de maneras nuevas y apropiadas para satisfacer las demandas lingüísticas de la situación en que desea usar la lengua" (1981:11).

De ahí la necesidad de diseñar diferentes tareas o actividades que principalmente hagan que el candidato muestre su habilidad comunicativa en situaciones comunicativas.

## 2. Objetividad vs subjetividad

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

En las pruebas psicométricas la objetividad es la base de la confiabilidad. Sin embargo, muchos investigadores coinciden en señalar que las pruebas

psicométricas son objetivas solamente en términos del procedimiento utilizado. Pero en términos de la evaluación de la nota que asignan y en términos de su construcción, existen elementos subjetivos que juegan un papel importante. Como sugiere Díaz Barriga (1984:115):

"El actual discurso de la evaluación cae en un objetivismo parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica al alumno, de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes a lograr, ni en la misma elaboración de las preguntas".

Es por eso que estas pruebas "objetivas" difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos, pseudo-aprendizajes de carácter mecánico que no fomentan el desarrollo de las capacidades críticas y creativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc.

También Morán Oviedo expresa lo siguiente sobre la falsa "objetividad" y su culto:

"Las tan ponderadas y practicadas 'pruebas objetivas', por el sólo hecho de serlo no confieren al aprendizaje justicia y exactitud porque, aún aceptando que la objetividad es una importante propiedad de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras como la validez y la confiabilidad, que también influyen para conferir objetividad técnica a los mencionados instrumentos, mas no al proceso de aprendizaje. De ahí que no se justifique el excesivo culto a la objetividad en la evaluación y la identificación de esta pretendida objetividad con la cientificidad" (1981:25).

Por otra parte, Robinson (1973) señala que existen tres áreas de diferencias entre los procedimientos de acreditación/evaluación diseñados para proporcionar información que puede ser "objetivamente" medida y aquellos que están abiertos a la evaluación subjetiva. Estas diferencias tienen que ver con los siguientes puntos:

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

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

iii) *Las normas del uso del lenguaje se establecen de diferentes maneras.* En una prueba objetiva el candidato debe basar sus respuestas

en el lenguaje del examinador; en una subjetiva las normas pueden ser las suyas, derivadas de su propio uso del lenguaje. Por lo tanto, las pruebas objetivas solamente pueden revelar diferencias y similitudes entre las normas del lenguaje del examinador y del candidato; pero no nos dicen nada sobre las normas que el candidato aplicaría en una situación de comunicación.

Este último punto es fundamental en el enfoque psico-sociolingüístico ya que los avances sobre los estudios del interlenguaje<sup>3</sup> deben ser tomados en cuenta al llevar a cabo la evaluación. De acuerdo a estas investigaciones, el estudiante posee una "competencia transitoria" (Corder, 1975) que lo hace capaz de producir y utilizar un "interlenguaje" (Selinker, 1972). Al igual que la competencia de un hablante nativo, éste es un concepto esencialmente dinámico, de ahí que, desde esta perspectiva, el papel de un examen sea mostrar qué tanto se ha acercado el interlenguaje del examinando a una aproximación del sistema del hablante nativo. Por lo tanto, los exámenes deberían tener el objetivo de hacer que el alumno produzca ejemplos de su propio interlenguaje.

### **3. Confiabilidad vs validez**

En el enfoque psicométrico la objetividad es la base de la confiabilidad. Es decir, el hecho de que una prueba sea objetiva le confiere su confiabilidad. Es por eso que se piensa que si los resultados que se obtienen no varían al ser calificados por otra persona, el examen es confiable. Aunque la confiabilidad es uno de los requisitos esenciales que debe cubrir un examen, la validez es también un requisito indispensable y muy a menudo, sobre todo en el enfoque psicométrico, al poner tanto énfasis en la confiabilidad, la validez se ha relegado a un plano secundario, o se ha dejado por completo a un lado.

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

Dependiendo de las presuposiciones que se tienen sobre la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje de lenguas se pueden construir exámenes que son perfectamente válidos en términos de esas suposiciones, pero cuyo valor puede ser altamente cuestionable si se cuestionan esas suposiciones básicas. Es por eso que Morrow señala que: "la validez solamente existe en términos de criterios específicos y, si los criterios resultan ser erróneos, entonces la validez que se proclamaba resulta ser falsa" (1982:14). Para él, el propósito de un examen y el uso del lenguaje es lo que determina el grado de validez de la evaluación y no el título o el tipo de examen.

#### 4. Referencia a la norma va referencia al criterio

Las pruebas psicométricas, por lo general, se elaboran con base en la referencia a una norma. Esto implica que se hace una comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo al que pertenecen y en el que participan todos con características que se suponen semejantes. Es decir, estas pruebas proporcionan información acerca de la capacidad de un alumno en relación a otros y lo ordena en un grupo en lugar de valorar el logro de los aprendizajes específicos del curso. Estos exámenes han sido fuertemente criticados porque intentan clasificar y etiquetar a los estudiantes, legitimizar las desigualdades sociales, desarrollar el espíritu de competencia, enaltecer a los que sobresalen y recalcar a los menos afortunados que son incapaces y por eso fracasan.

Los exámenes con referencia al criterio indican el lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios y no de la relación de su evaluación con la del resto de sus compañeros. Sus propósitos son: evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos que indican lo que el individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación al desempeño de otros individuos. Estos exámenes establecen un sistema de verificación de logros en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permiten detectar oportunamente los aciertos y errores para tomar las medidas pertinentes.

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

La evaluación con referencia en un dominio o criterio establece que la acreditación que logra el estudiante se hace cuando éste manifiesta que cumple con lo prescrito en los objetivos, lo cual lleva a los docentes a elaborar largas listas de objetivos que representan fragmentos de la materia a aprender.

Como señala Díaz Barriga, "los exámenes con referencia al dominio tienen una trampa que los vincula con el conductivismo, ya que el aprendizaje sigue siendo concebido como un producto, que se determina por la cantidad de ítems contestados correctamente, dado que éstos fueron elaborados a partir de objetivos especificados con anterioridad" (1984:131).

De ahí que, en lo concerniente a la evaluación de las lenguas la acreditación/evaluación psico-sociolingüística se deba dar con base en

criterios comunicativos y no con base en una norma o un dominio. Sin embargo, uno muchas veces se enfrenta a la situación de que los propios objetivos del curso no han sido elaborados o delimitados en términos de criterios comunicativos; lo que hace que la evaluación comunicativa sea aún más difícil. Si evaluamos a los estudiantes con base en criterios comunicativos el concepto de aprobar/reprobar pierde mucha de su fuerza ya que cada alumno debe ser evaluado en términos de lo que puede hacer y no de lo que no puede hacer. Por lo que aún las notas bajas deben reflejar lo que han aprendido los alumnos.

## 5. Uso del lenguaje vs forma del lenguaje

Las pruebas psicométricas evalúan la forma (**usage**) del lenguaje, es decir el conocimiento de las reglas lingüísticas o gramaticales; y dejan completamente de lado el uso comunicativo del lenguaje<sup>4</sup>. Aún los intentos de desarrollar pruebas integrativas más revolucionarias han dejado fuera un elemento esencial de la formulación original de este tipo de exámenes: el uso del lenguaje en situaciones ordinarias. Ejemplos de estos exámenes son el **Cioze**, y el dictado.

Aunque el **Cloze** y el dictado son fundamentalmente pruebas de competencia del lenguaje, que son utilizadas para determinar el nivel básico de la "proficiencia" lingüística del candidato, ninguna de estas dos aportan pruebas convincentes sobre la habilidad del candidato para usar el lenguaje; entendiendo dicha habilidad como la capacidad del candidato de ejecutar actividades en situaciones ordinarias, por ejemplo, utilizar el lenguaje para leer, escribir, etc., en contextos que corresponden a la vida real.

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

Como señala Morrow (1982:16-17), existen ciertas características del "uso" del lenguaje que la mayor parte de los exámenes no toman en cuenta o evalúan. De ahí que se deba considerar que *uso del lenguaje*:

a) *Está basado en la interacción*. En la mayoría de los casos el lenguaje en uso se da en situaciones de interacción. Aún en la lectura se da la interacción ya que ésta involucra al lector cuyas suposiciones serán consideradas por el escritor para organizar su mensaje.

b) *Es impredecible*. El desarrollo de una interacción es impredecible. Es decir, no podemos de antemano decidir cuál será el curso que tomará la interacción.

c) *Es contextual*. Todo uso del lenguaje tiene lugar en un cierto contexto y las normas lingüísticas apropiadas varían de acuerdo a este contexto o

situación comunicativa. Existen dos tipos de contexto: i) el *contexto situacional* que incluye el ambiente físico, los roles, actitudes y formalidades y ii) el *contexto lingüístico*, que tiene que ver, por ejemplo, con la cohesión contextual.

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

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

f) *Es auténtico*. Por lo tanto los materiales auténticos son los que se necesitan para evaluar al candidato, ya que, por ejemplo, la habilidad del candidato de leer un texto simplificado no nos daría información acerca de su habilidad comunicativa para entender términos desconocidos en un contexto dado usando ciertas estrategias.

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

## 6. Competencia lingüística vs competencia comunicativa

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

Dado que la distinción entre la competencia y la ejecución no provee lugar a la consideración de lo apropiado (appropriateness) del significado sociocultural de un enunciado en el contexto situacional y verbal en que es utilizado, esta distinción fue reformulada. Por ejemplo, Hymes (1972) utiliza el término competencia comunicativa, la cual no solamente incluye la competencia lingüística—el conocimiento explícito o implícito de las reglas gramaticales— sino también la competencia contextual o socio-lingüística— el conocimiento del uso del lenguaje.

Aunque la reformulación hecha por Hymes ha sido retomada y considerada como el objetivo terminal de la enseñanza/aprendizaje de una lengua, existe diversidad de opiniones en cuanto que si la noción de competencia comunicativa incluye la competencia gramatical como uno de



sus componentes y si se debe o no distinguir la competencia comunicativa de la ejecución (comunicativa).

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

De acuerdo con ésta última interpretación, se puede decir que el enfoque psicométrico de la evaluación solamente evalúa la competencia lingüística —las reglas gramaticales— y que casi nunca considera el uso del lenguaje; mientras que el enfoque psico-sociolingüístico trata de evaluar la competencia comunicativa.

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

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

La idea de que la ejecución —en lugar de la competencia— es una área legítima de importancia para la evaluación, es novedosa y plantea varios problemas. Por ejemplo, cuando uno evalúa la ejecución de un candidato en términos de una tarea específica, ¿qué aprende uno sobre su habilidad para ejecutar otras tareas?

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

Para concluir quisiéramos sintetizar las características del enfoque aquí expuesto. La evaluación psico-sociolingüística sigue los siguientes lineamientos; considera al lenguaje como una totalidad, se guía por el criterio

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

## NOTAS

1. La distinción esencial entre acreditación y evaluación que señala Díaz Barriga es que la acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, está referida a ciertos resultados del aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos, pero no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. Muchas veces esta noción está relacionada con la noción de medición, de considerar al aprendizaje como algo cuantificable.  
La evaluación es el interjuego de la evaluación individual y la evaluación grupal, es un proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo y para conocer la manera en que el grupo percibió su propio aprendizaje. Esta noción de evaluación está estrechamente ligada a la concepción del aprendizaje como proceso.  
Sin embargo, en este artículo se utilizan los dos términos ya que no existe un término que retome la necesidad institucional de la acreditación y que considere al aprendizaje como proceso sin dejar de incluir las características esenciales de la evaluación.
2. Bernard Spolsky es quien le ha asignado a este enfoque el nombre de psico-sociolingüístico. Para él existen tres enfoques en la evaluación de lenguas:
  - a) el tradicional o pre-científico;
  - b) el psicométrico-estructuralista o moderno y
  - c) el psico-sociolingüístico o post-moderno.
3. Para mayor información sobre este tema consultar el artículo de Pit Corder "Error analysis-interlanguage and second language acquisition" en **Language Teaching and Linguistic Abstract**, Vol. 8, No. 4, 1975 y el de Larry Selinker "Interlanguage" en **International Review of Applied Linguistics**, Vol. 10, No. 3, 1972.
4. Henry Widdowson hace la distinción entre la forma (**usage**) y el uso (**use**) del lenguaje. Para él la forma es la manifestación del lenguaje como sistema formal. Es el citar palabras u oraciones como manifestaciones del sistema lingüístico formal. Es lo que hace evidente el grado en que la persona que utiliza el lenguaje demuestra su conocimiento de las reglas lingüísticas.  
El uso del lenguaje es la manera en que se utiliza el sistema lingüístico para los propósitos comunicativos normales, es decir, para las situaciones en que hay necesidad de comunicar algo.

## BIBLIOGRAFIA

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language learning and testing", en *Journal of Applied Linguistics*, Vol. 1, No.1, -47.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects in the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- DIAZ BARRIGA, A. (1984) "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en *Didáctica y Curriculum*, Nuevomar, México.
- HYMES, D. (1972) "On communicative competence" en J.B. Pride and J. Holmes, eds., *Sociolinguistics*, Penguin Books, Harmonds worth, Inglaterra.
- MORAN OVIEDO, P. (1981) "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en *Perfiles Educativos*, No. 13 Julio-agosto-sept.
- MORROW, K. (1981) "Communicative language testing: Revolution or evolution?" en *ELT DOCUMENTS*, III-Issues in Language testing, The British Council.
- SPOLSKY, B. (1981) "Some ethical questions about language testing" en *Practice and Problems in Language Testing*, editado por Lein Braley C. & Stevensons D.K. Frankfurt.
- ROBINSON, P. (1973) "Oral expression tests" en *English Language Teaching*, Vol. 25, Nos. 2-3.
- VILLARROEL, C. (1974) "Definición y características de las evaluaciones de los aprendizajes", Universidad Central de Venezuela, Caracas.