

Un cambio de paradigma en la evaluación: de los tests tradicionales a la evaluación de desempeño

Jalo Marcela

marcelajalo@gmail.com

Perez Albizu Ma Candela

candelaperezalbizu@gmail.com

Piris Giovanna

giovannapiris@gmail.com

Las últimas tendencias en la enseñanza de una lengua extranjera muestran una evolución hacia nuevos enfoques. Sin embargo, las estrategias de evaluación no reflejan en forma fehaciente este cambio de paradigma. Mayoritariamente se continúa priorizando la evaluación formal y sumativa y no se le otorga a la evaluación de proceso la importancia que esta conlleva.

El presente trabajo intenta demostrar que la evaluación no puede ser solo concebida como instrumento de medición del aprendizaje del alumno sino que también debe constituir un proceso que proporcione información acerca del camino que el alumno transita en la adquisición de conocimiento, habilidades y actitudes.

Es por ello que nos centraremos en la evaluación informal y formativa, haciendo especial hincapié en la evaluación de desempeño, lo que no implica dejar de considerar la evaluación sumativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ejemplos de tareas como evaluación de desempeño pensados para la clase de niños formarán parte de esta propuesta.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha evolucionado radicalmente, los enfoques y métodos centrados en la gramática y los ítems lingüísticos aislados dieron paso a enfoques y métodos basados en la comunicación y la realización de tareas. Sin embargo, si analizamos las estrategias de evaluación podremos ver que las mismas no han acompañado este cambio de paradigma.

Marco Teórico

“Saber cómo, cuándo, y por qué decir qué a quién”

Anteriormente, la mayor parte de la enseñanza de una lengua extranjera se centraba en **cómo** (gramática) decir **qué** (vocabulario). Sin embargo, hoy en día, el foco en el estudio de una lengua extranjera está puesto en la comunicación, por lo tanto, se enfatiza el **por qué**, el **quién** y el **dónde**.

Distintas instituciones y organizaciones a nivel mundial han definido una serie de estándares para el aprendizaje de una lengua extranjera. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002)* es un estándar europeo – también utilizado en otros países - que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua estableciendo niveles y categorías de referencia. Por otro lado, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) ha especificado estándares que describen lo que un alumno debería saber y ser capaz de hacer en los diferentes niveles de competencia. Estos estándares se correlacionan con cinco áreas de objetivos generales, comúnmente conocidas como las cinco C's: **Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, y Comunidades**. Estas cinco áreas definen los propósitos del aprendizaje de una lengua.

La **comunicación** es central en el estudio de una lengua extranjera, ya sea que la misma sea cara a cara, por escrito o a través de los siglos mediante la lectura de obras literarias. Al estudiar otras lenguas, los alumnos obtienen un conocimiento y una comprensión de las **culturas** que utilizan esa lengua y aprenden a desenvolverse en dichos contextos culturales. Aprender otras lenguas permite establecer **conexiones** con otras áreas del conocimiento. A través de las **comparaciones** y contrastes con la lengua estudiada, los alumnos desarrollan una percepción de la naturaleza de la lengua y del concepto de cultura y llegan a percibir que existen diferentes modos de comprender el mundo. Todos estos elementos juntos permiten que el alumno de una lengua participe en **comunidades** multilingües locales e internacionales en variados contextos y de maneras culturalmente apropiadas.



The Five C's of Foreign Language Education Consultado septiembre 11, 2015:
http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLExecsumm_rev.pdf

Objetivos

En este escenario, se percibe la necesidad de encontrar una conexión entre la enseñanza y las formas de evaluación utilizadas, partiendo de la base de que la evaluación no puede estar alejada de la práctica del aula. Una evaluación eficaz es aquella cuya función principal es respaldar la enseñanza y el aprendizaje, y no sólo brindar información sobre lo que el alumno sabe o no sabe.

Varios autores han venido trabajando sobre esta concepción de la evaluación. Según Wiggins (1998), el objetivo primordial de la evaluación es educar y mejorar el desempeño de los alumnos, no simplemente auditarlo. Por otra parte, Shrum y Glisan (2010) agregan que en el viejo paradigma el propósito de la evaluación era simplemente evaluar a los alumnos y otorgar calificaciones, pero que el nuevo paradigma identifica varios propósitos relacionados con la evaluación: evaluar el progreso del alumno en relación a su competencia, evaluar el logro según los estándares nacionales, guiar y mejorar el desempeño de los alumnos, evaluar y mejorar la enseñanza y el diseño curricular, establecer una conexión continua entre la instrucción y la evaluación.

La evaluación como parte de la práctica del aula

El siguiente esquema muestra el procedimiento que el docente debe seguir para lograr que la evaluación sea parte integral del proceso enseñanza - aprendizaje.



Assessment in the Primary School Curriculum. Consultado septiembre 15, 2015 en: <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/assess%20%20guide.pdf>

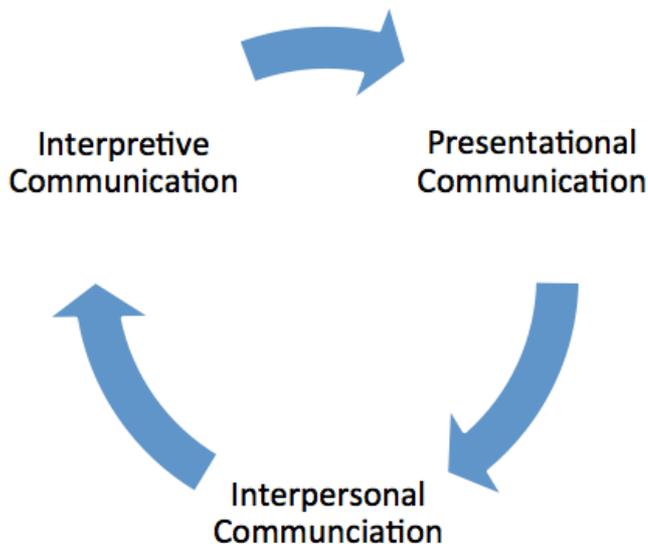
Propuesta

La evaluación de desempeño integradora (IPA), es un prototipo de evaluación que ha desarrollado el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL) para evaluar el proceso que realizan los estudiantes de una lengua para construir su competencia en la misma. Esta propuesta constituye un ensamble de evaluaciones que incluye tres tareas, cada una de las cuales refleja una de las tres modalidades de comunicación: la interpretativa, la interpersonal y la presentacional (o productiva). Un rasgo fundamental que caracteriza a esta evaluación es la autenticidad que consiste en la aplicación del aprendizaje a una situación de la vida real. Además, las tres tareas tienen como hilo conductor un único tema o área de contenido, así reflejando el modo en que los alumnos naturalmente adquieren y utilizan la lengua en el mundo o en el aula. Cada tarea proporciona información que requiere de la interacción lingüística de los alumnos para poder completar la tarea.

Para maximizar el aprendizaje, las tres modalidades de comunicación deben ser consideradas como tres partes de un mismo objetivo: la comunicación.

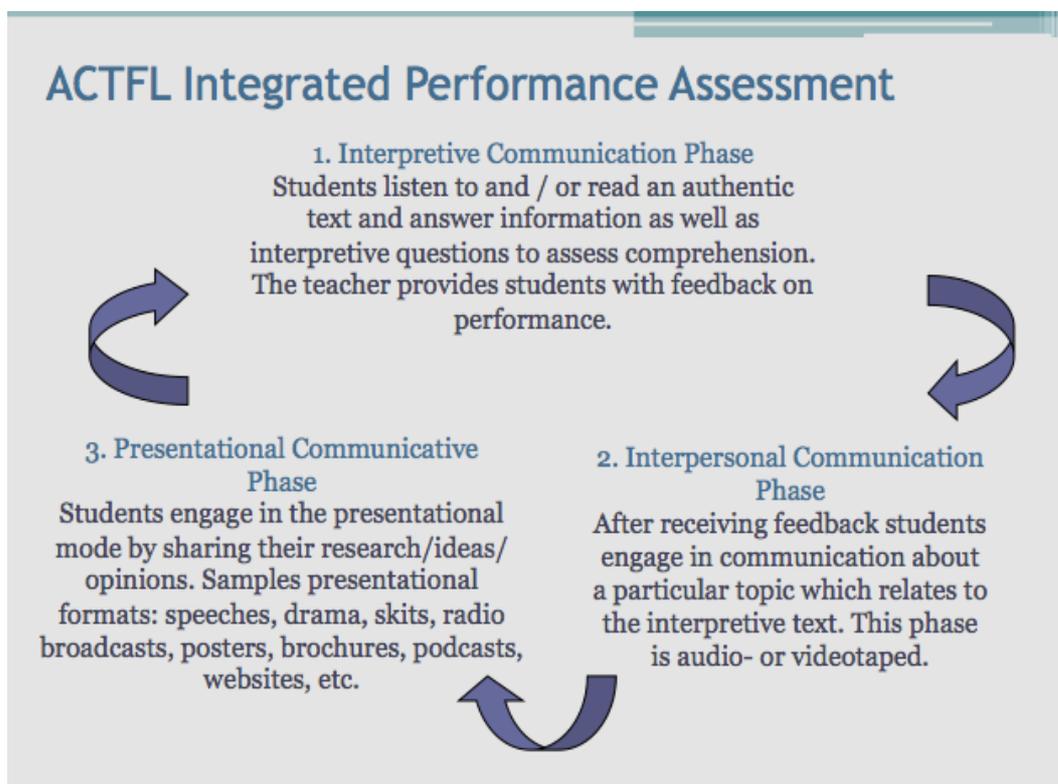
Integrated Performance Assessment Units:

A Cyclical Approach



Center for Advanced Research in Language Acquisition. Consultado septiembre 3, 2015 en: http://www.carla.umn.edu/assessment/vac/Modes/p_3.html

El siguiente gráfico ilustra la estructura de la evaluación de desempeño integradora (IPA), con sus tres modalidades de comunicación.



Resumen del ciclo de la evaluación de progreso.

Consultado septiembre 5, 2015 en:

<http://ccflt2012.wikispaces.com/What+is+an+Integrated+Performance+Assessment%3F>

Al comienzo de la implementación de este modelo de evaluación se incluye una introducción general cuya función es proporcionar al alumno una descripción del contexto y el propósito de las tareas que se presentarán a continuación. Esta introducción constituye un marco para la evaluación y muestra como cada tarea se integra con la siguiente y conducen a una tarea final que da lugar a un producto escrito u oral.

La modalidad interpretativa puede implicar las habilidades lingüísticas de escuchar y leer. Las tareas interpretativas incluyen actividades tales como escuchar una emisión de noticias o un comercial de radio; leer un artículo de una revista, leer o escuchar un cuento, o ver una película. En esencia, la comunicación interpretativa es un proceso de construcción de significados en base a la información presentada en un texto escrito o discurso oral.

El modo interpersonal de la comunicación hace referencia a un proceso de comunicación interactiva bidireccional, preferentemente oral, donde cada uno de los participantes posee información que su interlocutor puede no tener, por lo que se genera una necesidad real de proporcionar y obtener dicha información.

Las tareas presentativas (o de producción) son en general actividades de habla o de escritura formales que implican la comunicación unidireccional a una audiencia de oyentes o lectores. Se pueden mencionar como ejemplos: dar un discurso o presentar un informe, escribir una historia o comic, producir un noticiero o vídeo, explicar un poster, entre otros. De este modo se ponen de manifiesto los distintos géneros discursivos trabajados en el aula. En esta instancia de la evaluación, la presentación escrita u oral de lo que los alumnos preparan está basada en el tema y en la información obtenida en las dos tareas anteriores. Las tareas presentativas escritas u orales reflejan lo que los estudiantes harían en situaciones de la vida real fuera de la clase. La audiencia a la que está destinada incluye un público más amplio, no solo el profesor, y la tarea evita ser simplemente una oportunidad para mostrar el idioma al profesor.

Consultado septiembre 22, 2015 en : http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Ohio-s-New-Learning-Standards/Foreign-Language/World-Languages-Model-Curriculum/World-Languages-Model-Curriculum-Framework/Instructional-Strategies/Assessment-Guidance-and-Sample-Rubrics/IPA-AppendixF_Rubrics-ACTFL.pdf.aspx

Appendix F *Integrated Performance Assessment (IPA) Rubrics*

Interpretive Mode Rubric: A Continuum of Performance*

CRITERIA	Exceeds Expectations	Meets Expectations		Does Not Meet Expectations
	Accomplished Comprehension	Strong Comprehension	Minimal Comprehension	Limited Comprehension
LITERAL COMPREHENSION				
Word Recognition	Identifies all key words appropriately within context of the text.	Identifies majority of key words appropriately within context of the text.	Identifies half of key words appropriately within the context of the text.	Identifies a few key words appropriately within the context of the text.
Main idea detection	Identifies the complete main idea(s) of the text.	Identifies the key parts of the main idea(s) of the text but misses some elements.	Identifies some part of the main idea(s) of the text.	May identify some ideas from the text but they do not represent the main idea(s).
Supporting detail detection	Identifies all supporting details in the text and accurately provides information from the text to explain these details.	Identifies the majority of supporting details in the text and provides information from the text to explain some of these details.	Identifies some supporting details in the text and may provide limited information from the text to explain these details. Or identifies the majority of supporting details, but is unable to provide information from the text to explain these details.	Identifies a few supporting details in the text but may be unable to provide information from the text to explain these details.
INTERPRETIVE COMPREHENSION				
Organizational features	Identifies the organizational feature(s) of the text and provides an appropriate rationale.	Identifies the organizational feature(s) of the text; rationale misses some key points.	Identifies in part the organizational feature(s) of the text; rationale may miss some key points. Or identifies the organizational feature(s) but rationale is not provided.	Attempts to identify the organizational feature(s) of the text but is not successful.
Guessing meaning from context	Infers meaning of unfamiliar words and phrases in the text. Inferences are accurate.	Infers meaning of unfamiliar words and phrases in the text. Most of the inferences are plausible although some may not be accurate.	Infers meaning of unfamiliar words and phrases in the text. Most of the inferences are plausible although many are not accurate.	Inferences of meaning of unfamiliar words and phrases are largely inaccurate or lacking.
Inferences (Reading/listening/viewing between the lines)	Infers and interprets the text's meaning in a highly plausible manner.	Infers and interprets the text's meaning in a partially complete and/or partially plausible manner.	Makes a few plausible inferences regarding the text's meaning.	Inferences and interpretations of the text's meaning are largely incomplete and/or not plausible.
Author's perspective	Identifies the author's perspective and provides a detailed justification.	Identifies the author's perspective and provides a justification.	Identifies the author's perspective but justification is either inappropriate or incomplete.	Unable to identify the author's perspective.
Cultural perspectives	Identifies cultural perspectives/norms accurately. Provides a detailed connection of cultural products/practices to perspectives.	Identifies some cultural perspectives/norms accurately. Connects cultural products/practices to perspectives.	Identifies some cultural perspectives/norms accurately. Provides a minimal connection of cultural products/practices to perspectives.	Identification of cultural perspectives/norms is mostly superficial or lacking. And/or connection of cultural practices/products to perspectives is superficial or lacking.

El desempeño en cada tarea de la IPA se evalúa mediante rúbricas longitudinales según un nivel específico. La bibliografía sugiere novato, intermedio y pre-avanzado, aunque en nuestro contexto podría hablarse de elemental, intermedio y avanzado. Se prefieren las rúbricas longitudinales ya que reflejan el progreso tanto lingüístico como cognitivo del alumno durante un periodo extendido de tiempo. Los objetivos de desempeño y el rango de desempeño descritos en las rúbricas reflejan las expectativas delineadas por cada institución en cuanto a lo que deberían saber y ser capaces de hacer los alumnos. Se califica usualmente como: excede las expectativas, alcanza las expectativas, no alcanza las expectativas.

Conclusión

Como mencionamos al comienzo, las investigaciones actuales sobre evaluación proponen enfoques alternativos en relación a la misma, los cuales buscan establecer una relación más directa entre la enseñanza y la evaluación. La implementación de evaluaciones basadas en el desempeño, con formatos y modelos auténticos junto con descripciones de las expectativas de desempeño de los alumnos contribuye a conectar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Asimismo este tipo de evaluación puede tener un efecto "washback" en la enseñanza y puede brindar información útil para mejorar el diseño

curricular y las prácticas de enseñanza y aprendizaje más allá de la evaluación (Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., Koda, K., Swender, E. B. and Sandrock, P., 2006). Es por ello, que consideramos que la evaluación integradora de desempeño se presenta como una alternativa válida para ser implementada en los cursos de nuestra Institución. Si bien, a primera vista parece especialmente compatible con los cursos de niños al reflejar la dinámica de clase centrada en tareas, estamos convencidas de que también puede utilizarse en los cursos de jóvenes y adultos.

Cabe destacar que este tipo de evaluación no pretende suplantar la evaluación sumativa sino complementar la misma, ya que ambas cumplen distintos propósitos, y al mismo tiempo busca otorgar a esta última la sistematicidad de la que muchas veces carece. Mientras que la evaluación sumativa permite tomar las decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada alumno que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso, semestre o unidad didáctica correspondiente, la evaluación formativa permite tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una futura línea de investigación posible podría abordar y profundizar el tema de los criterios de evaluación mediante la utilización de descriptores o rúbricas para cada nivel y sección de nuestra Institución.

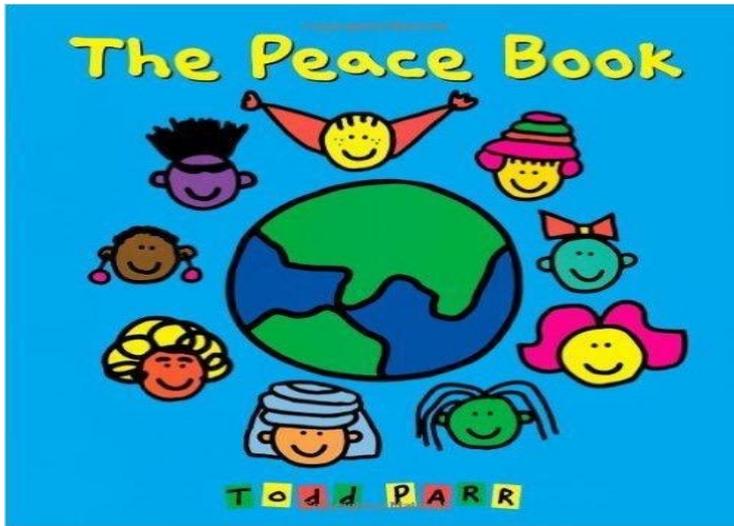
No cabe duda que el modelo de evaluación integradora de desempeño se presenta como una alternativa de gran atractivo en la enseñanza de una lengua extranjera que desafía a revisar el modo en que la evaluación es diseñada e implementada para que refleje el modo en que los niños realmente aprenden y se relacionan con la lengua extranjera.

Ejemplo 1

A continuación mostraremos dos ejemplos que dan cuenta de la integración de la evaluación en la clase de lengua extranjera. En cada uno se puede apreciar las tres etapas del modelo IPA (interpretativa, interactiva y productiva).

En la 1ra secuencia utilizaremos el libro de cuentos para niños *The Peace Book* de Todd Parr y en el 2do partiremos de los contenidos trabajados en el libro de texto Spin 1 (Cengage): Units 11 & 12 Animals & Weather and Nature

The Peace Book by Todd Parr



<https://www.youtube.com/watch?v=xohl5m-EyYA>

Tarea Interpretativa

Previo a la lectura se trabaja con el conocimiento que poseen los alumnos acerca del concepto de paz. ¿Que comprenden por paz? Se muestran frases que ilustran el concepto de paz en la vida diaria de los niños. Luego los alumnos escuchan la historia y ven las imágenes. Para chequear la comprensión, los alumnos tienen que hacer un tick en las actividades que se mencionan en la historia.

Peace is...

Making new friends

Feed the dog

Planting a tree

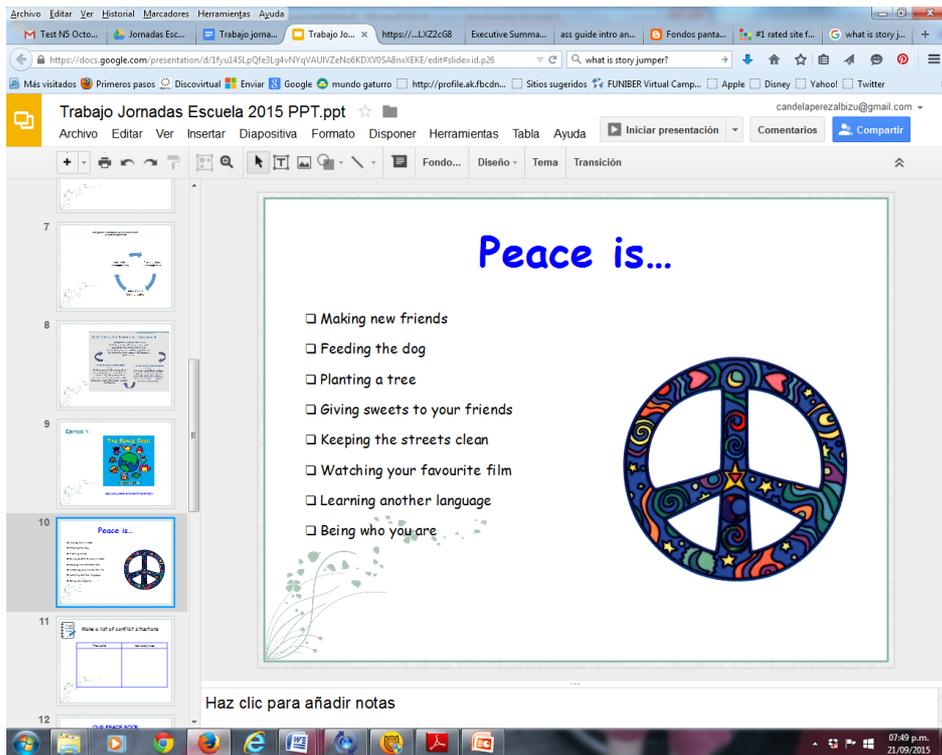
Giving sweets to your friends

Keeping the streets clean

Watching your favourite film

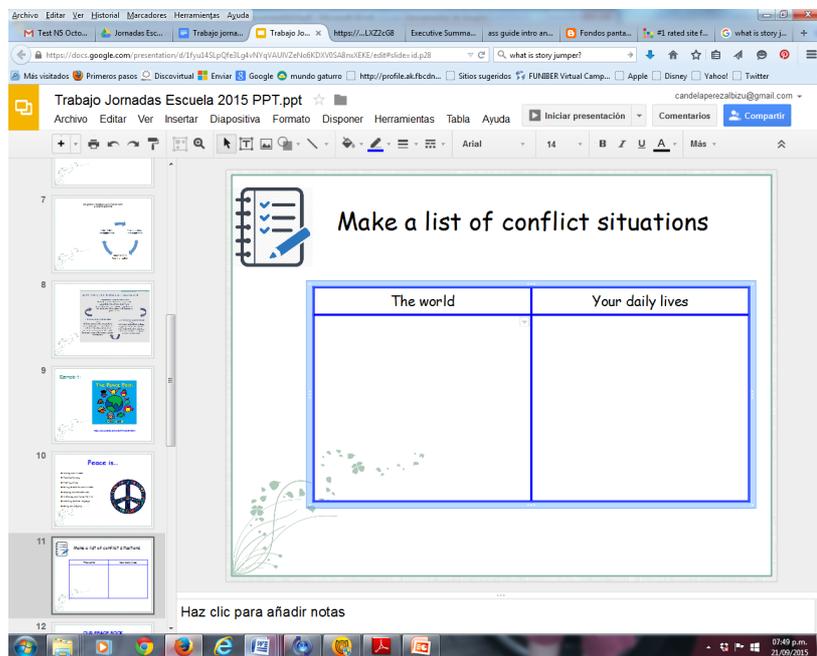
Learning another language

Peace is being who you are



Tarea interpersonal

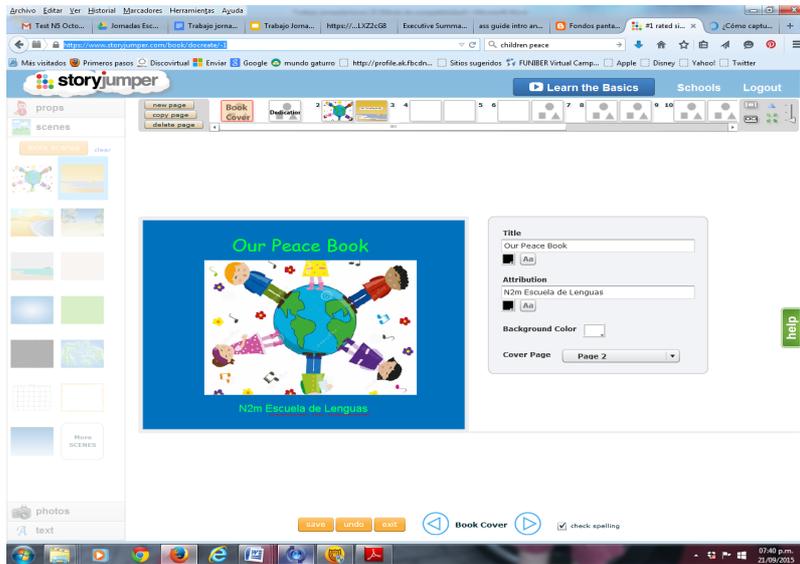
Los alumnos trabajan en grupos pequeños para armar una lista que incluya situaciones de conflicto no solo en el mundo sino en sus vidas diarias.



Tarea de producción

Los alumnos diseñan sus propios libros “Our Peace Book” incluyendo ideas de cómo pueden promover la paz en el contexto familiar, escolar y social en que viven.

Se puede utilizar la herramienta web *Story jumper*.



Ejemplo 2

Tarea interpretativa

Previo a la lectura la docente trabaja el concepto de hábitat y biomas en interacción con los alumnos de la siguiente manera:

(T asks, where do animals live? Ss may answer, at home, in the country, in the zoo, in the jungle. T explains that these habitats are part of a bigger habitat which is a biome. T writes the word BIOME on the board and asks the ss if they know any e.g. (desert, tundra, rainforest, savanna).

Los alumnos ven una selección de fragmentos de películas de Disney que ilustran distintos biomas. (T asks the ss to play attention to the weather and the animals they are going to see.) Para chequear la comprensión, los alumnos completan un cuadro con información acerca de los animales, el clima, la flora y la fauna que aparecen en el video.)

(After watching the video, the ss describe the BIOME.)

	Savanna	Rainforest	Tundra	Desert
Weather	Warm and dry	Wet and warm	cold	Sunny and _____
Flora				
fauna				

It is hot and sunny.

In the Savanna there are... (lions).

There are tall trees.

Tarea interpersonal

Se asigna a cada alumno una región que representa un bioma diferente de nuestro país. Por ejemplo, la pradera. Cada alumno investigará para la clase siguiente sobre el bioma que le ha sido asignado. La docente guía esta búsqueda proporcionando enlaces a sitios de Internet, asignándoles una tarea que guiará la investigación sobre el tema.

Biome: Grassland

1. **Region:** Province/Provinces of
2. **Weather:** In Winter/Summer/Autumn, it is/ It is
3. **Flora:** There is/are.....
4. **Fauna:** There is/are.....

Los alumnos interactúan. Durante las conversaciones, los alumnos descubren que cosas tienen en común y que cosas aprendieron del bioma del compañero.

Tarea de producción

Los alumnos realizan un cuadro con los distintos biomas trabajados en la fase anterior. Los alumnos utilizan el siguiente modelo como guía para crear cada una de las páginas de un libro de referencia acerca de los biomas de la Argentina. La docente incluirá una introducción al libro que los alumnos presentan. El mismo va a ser ingresado en la biblioteca de la Institución.

**World Biomes
Mini-Reports**

only passionate curiosity

Grasslands

Average Temperature

°F	°C
106.3	41.3
103.3	39.6
98.6	37.0
95.0	35.0
93.2	34.6
91.4	33.8
89.6	32.6
87.8	31.0
86.0	30.0
84.2	29.0
82.4	28.0
80.6	27.0
78.8	26.0
77.0	25.0
75.2	24.0
73.4	23.0
71.6	22.0
69.8	21.0
68.0	20.0
66.2	19.0
64.4	18.0
62.6	17.0
60.8	16.0
59.0	15.0
57.2	14.0
55.4	13.0
53.6	12.0
51.8	11.0
50.0	10.0
48.2	9.0
46.4	8.0
44.6	7.0
42.8	6.0
41.0	5.0
39.2	4.0
37.4	3.0
35.6	2.0
33.8	1.0
32.0	0.0
30.2	-1.0
28.4	-2.0
26.6	-3.0
24.8	-4.0
23.0	-5.0
21.2	-6.0
19.4	-7.0
17.6	-8.0
15.8	-9.0
14.0	-10.0

Amount of Rainfall

Describe this Biome:

Who Lives there?

Map It!

Add them to the picture!

Tropical Rainforest

Location: Tropical rainforest are located close to the equator.

Weather: Rainforest are wet and warm all year. Temperatures don't change much between night and day. The average temperature in tropical rainforest ranges from 70 to 85° F.

Plants: One type of plant often found in a rainforest is an epiphyte. Plants often grow on trees to take advantage of the sunlight under the canopy.

Animals: Tropical rainforest are home to half the plant and animal species on Earth. Most animals have adaptations to help them live in trees, like monkeys.



Bibliografía

Adair-Hauck, B., Glisan, E. W., Koda, K., Swender, E. B. and Sandrock, P. (2006), *The Integrated Performance Assessment (IPA): Connecting Assessment to Instruction and Learning*. Foreign Language Annals, 39 , 359 – 382.

Council of Europe (2002). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe. Consultado septiembre 10, 2015 en:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Todd, Parr. (2009) *The Paerce Book*.USA: Little, Brown Books for Young Readers.

Shrum, J. and Glisan, E. (2010). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction, Fourth edition*. Boston: Heinle Cengage Learning.

Wiggins, Grant (1992). Creating Tests Worth Taking. *Educational Leadership* 49 (May): pp. 26-33. Consultado septiembre 2, 2015 en:

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205_wiggins.pdf