

Hacia una evaluación más comunicativa: exámenes de desempeño

Anahí Cuestas

anahicuestas@gmail.com

Gabriela Iacoboni

gabyiacoboni@gmail.com

Marcela Jalo

marcelajalo@gmail.com

Martín Olavarriaga

molavarriaga@gmail.com

Silvina Vega Zarca

silvegazarca@gmail.com

El presente trabajo constituye un primer acercamiento a los fundamentos de la innovación en materia de evaluación impulsada en la Escuela de Lenguas a partir de 2016. Esta innovación surgió de la necesidad de conciliar los principios teóricos que sustentan las prácticas áulicas de enseñanza con aquellos que se desprenden de las evaluaciones. Se mencionan brevemente las discrepancias observadas entre ambas instancias y se analizan algunos de los principios y características de los exámenes de desempeño.

Justificación

Al concebir el conocimiento de una lengua desde un enfoque comunicativo, que además muchas veces se combina con un enfoque por tareas, estamos destacando el uso real de la lengua en situaciones concretas. Esta concepción debe poder percibirse claramente en las actividades de clase que se proponen para desarrollar la competencia comunicativa y que pretenden lograr que la lengua se aprenda a través del uso.

La evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y como tal debe reflejar las mismas prácticas que empleamos en el aula. Es decir, si priorizamos la utilización del lenguaje que se está aprendiendo en situaciones de uso auténticas, también deberíamos propiciar el empleo de instrumentos de evaluación que se adecuen a este enfoque comunicativo. Y esto supone un gran desafío en nuestra tarea docente al momento de tener que diseñar tales instrumentos.

Nunan (2001:137) señala que evaluar comprende diferentes maneras de recolectar información sobre el desempeño de los alumnos. Por otra parte, Lennon (2012) sostiene que los datos que se obtienen permiten a los docentes conocer el progreso y los logros de los estudiantes, identificar problemas, obtener evidencia para tomar decisiones y realizar ajustes que permitan optimizar procesos o alcanzar mejor las metas propuestas. El instrumento de uso más frecuente para llevar a cabo la evaluación es el examen y su diseño y administración varía según el objetivo que se plantee.

En nuestra institución, la Escuela de Lenguas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, comenzamos a plantearnos la necesidad de revisar el diseño de nuestros exámenes en función, justamente, de los objetivos institucionales. Si bien los materiales que se utilizan en el dictado de los cursos son revisados y actualizados periódicamente, observamos que los instrumentos de evaluación no habían acompañado adecuadamente estos cambios. En líneas generales podríamos decir que mientras en las clases se habían hecho diversos ajustes para alentar el desarrollo de la competencia comunicativa, muchas de las actividades propuestas en los exámenes mantenían fuertes rasgos estructuralistas. Consideramos que para poder implementar en forma adecuada este cambio en los instrumentos de evaluación, es conveniente revisar algunos conceptos para tener en cuenta al momento de diseñar nuevos exámenes.

Exámenes de desempeño. Validez

Los exámenes influenciados por las teorías estructuralistas focalizaban elementos aislados de la lengua, como conjugaciones de verbos o preposiciones, sin un contexto de uso o propósito comunicativo. Este tipo de examen denominado “examen de elementos discretos” (o de ítems aislados) supone que el lenguaje para ser evaluado debe ser fragmentado en sus componentes lingüísticos a fin de ser considerados de manera individual (generalmente requiere una respuesta única a opciones preexistentes, ejercicios de verdadero/falso, espacios en blanco para completar, selección múltiple, entre otros) y a pesar de críticas importantes que ha recibido y recibe en cuanto a su validez para medir la competencia lingüística en la lengua meta se sigue utilizando en la enseñanza y está presente en muchas de las certificaciones internacionales de inglés, francés, portugués y español como lengua extranjera.

A partir de la década del 70 empezaron a aparecer las críticas más fundadas a las ideas estructuralistas de la lengua. El concepto de “competencia comunicativa” de Hymes fue ampliado por Canale y Swain (Schoffen, 2003) al establecer tres dimensiones: la competencia gramatical (léxico, sintaxis, morfología y fonología), la competencia sociolingüística (reglas socioculturales y discursivas) y la competencia estratégica (estrategias verbales y no verbales de la comunicación). Es decir, el uso de la lengua adquiere, por primera vez, un lugar importante en el campo de las Ciencias del Lenguaje. Ser proficiente en una lengua ya no es solamente hablar, escribir, leer y comprender oraciones, sino usar estas destrezas para conseguir un efecto comunicativo.

Este cambio de paradigma impulsó modificaciones en la manera de evaluar. Diversas investigaciones aparecen a partir de la década del 90: se rediseña el concepto de proficiencia en lengua y se inicia un camino en busca de evaluaciones llamadas de *desempeño*. Estos exámenes son considerados verdaderamente comunicativos ya que no buscan “evaluar conocimientos con respecto a la lengua, por medio de ítems sobre gramática y vocabulario, sino la capacidad de uso de esa lengua” (Schlatter, 1998). Se diferencian de los exámenes internacionales tradicionales que siguen un abordaje más estructuralista y focalizan elementos aislados de la lengua. Citando a Matilde Scaramucci (1998), investigadora especialista en evaluación de UNICAMP y miembro de la comisión organizadora del CELPE-Bras, “tener éxito en un examen de este tipo y ser capaz de usar la lengua adecuadamente parecen involucrar habilidades diferentes”. En los exámenes de desempeño la competencia del alumno es evaluada a través de “tareas” que son actividades con un propósito comunicativo determinado y que poseen características de uso real de la lengua. Es función del alumno identificar el uso adecuado de la lengua para la tarea que deba realizar. Cabe destacar que en todas ellas el alumno estará demostrando sus conocimientos sobre gramática y vocabulario, elementos importantes, pero de ninguna manera únicos, para elaborar un texto (escrito y oral). Como sostiene H.G. Widdowson (1978), la enseñanza de las formas de una lengua parece no garantizar un conocimiento de uso (comunicativo), mientras que la enseñanza del uso garantizaría el aprendizaje de las formas, ya que estas son representadas como partes necesarias del primero.

El concepto de *validez*, que hasta el momento era simplemente la confirmación o no de que el examen midiera lo que realmente se proponía medir, pasó a ocupar un

lugar central en los estudios del área, desmembrándose en validez de constructo, validez de contenido, validez concurrente, validez predictiva, validez de imagen y validez de impacto. Estos conceptos junto al de confiabilidad y factibilidad son centrales para analizar toda evaluación de lenguas.

Literacidad: ¿cuál es su importancia en el diseño de exámenes?

La literacidad puede definirse como el conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura, y poder transformar esta información en conocimiento posteriormente para ser consignado por escrito. En palabras de Rojo (2009), la literacidad es “el conjunto de prácticas sociales relacionadas con la lectura y la escritura en que los individuos se involucran en su contexto social”.

Un individuo alfabetizado sabe leer y escribir. Sin embargo, aquel que sabe leer y escribir y además responde adecuadamente a las demandas sociales de lectura y de escritura tiene una ventaja considerable con respecto al otro que solo lee y escribe. Alfabetizar en el contexto de las prácticas sociales de la lectura y la escritura responde a la idea del lenguaje como fenómeno social, estructurado de forma activa y grupal desde el punto de vista cultural y social.

Para formar ciudadanos que actúan e interactúan es necesario conocer la importancia del concepto de alfabetización en un contexto social, lo que significa colocar al aprendiente en ese mundo en el que se trabajan, por ejemplo, los distintos usos de la escritura dentro de una sociedad. Esta inclusión comienza, de hecho, mucho antes que la lecto-escritura; es decir, cuando el aprendiente comienza a interactuar socialmente con las prácticas en su mundo. Dado que la literacidad es una práctica cultural, muchos niños comienzan la etapa escolar con este conocimiento alcanzado, adquirido de manera informal en su contexto cotidiano. A partir de este reconocimiento, dejamos de ejercitar el aprendizaje automático y repetitivo basado en la descontextualización.

Estas prácticas lingüísticas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. La literacidad, que se halla situada históricamente y cuya praxis cambia -es fluida y dinámica como las vidas y sociedades de las que forma parte - es un constructo cultural. Si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de usos más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés. Es informarse a través de la lectura, es buscar noticias e interactuar

seleccionando lo que despierta interés, como por ejemplo las historietas, recetas de cocina. Es leer historias con un libro y emocionarse con esas historias leídas, crear personajes y hacerlos interactuar. Es descubrirse a sí mismo y su contexto social a través de la lectura y la escritura. Es entender quiénes somos y descubrir quiénes podemos ser.

Por lo tanto, la literacidad en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera está mediada por ese reconocimiento y esa comprensión del lenguaje, pero además de ello, de los roles y dinámicas del lector y el escritor, como interlocutores en un contexto determinado. En otras palabras, la literacidad da cuenta de cómo las personas usan la lectura y la escritura en sus vidas cotidianas. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción con el otro.

Literacidad y géneros discursivos

Este rol social de las competencias comunicativas está estrechamente vinculado a la concepción bajtiniana de *género discursivo*. Dice Bajtín: “Nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables.” (Bajtín, 1999:248)

Según este autor, todos los hablantes formulan enunciados oralmente o por escrito cuando interactúan en diversos contextos sociales. Estos enunciados se ajustan a ese contexto tanto a nivel temático como estilístico y, más importante para nosotros, a nivel estructural. Bajtín señala que si bien cada enunciado es individual, "cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados". Esta regularidad en la composición (temática, estilística y macroestructural) de enunciados recurrentes en ciertas esferas de la praxis cotidiana nos permite identificar los textos (“enunciados”, en términos de Bajtín) circulantes como ejemplos de determinado género discursivo.

Este doble carácter individual-social de los enunciados hace que podamos reconocerlos como instancias de un género discursivo (en virtud de la vinculación entre el tema, las elecciones léxico-gramaticales y la estructuración de la información con la situación de comunicación que lo requiere) más allá de la idiosincrasia y el idiolecto del hablante que los produce.

Creemos que la totalidad de nuestra práctica docente debe verse atravesada por esta noción de género discursivo propuesta por Bajtín. En lo que respecta a la confección de instrumentos de evaluación, debemos examinar los textos base que utilizamos en los exámenes a fin de poder identificarlos como instancias de diversos géneros discursivos. A partir de estos, crearemos tareas que requieren indefectiblemente estrategias de lectura crítica y escritura situada con fines comunicativos. Es decir, diseñaremos el examen de modo de poner al examinado en la necesidad de usar la lengua extranjera para dar respuesta verbal (oral o escrita) a una necesidad creada por el contexto y que solo puede ser resuelta de esa manera.

¿Cuál es la modalidad de un examen de desempeño?

Un examen de desempeño debe reflejar cómo las situaciones propuestas se desarrollan y resuelven mediante la realización de tareas. Al mismo tiempo, el examen debe proponer tareas que sean similares a las que se espera que el alumno necesite o deba realizar en la vida real. Esto nos lleva a definir dos conceptos cruciales: el concepto de tarea y el de autenticidad.

Según diversos autores (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Samuda y Bygate, 2008; Breen, 1987), el enfoque basado en tareas “permite que los alumnos se apropien de la lengua al interpretar y crear discurso para expresar sus propios significados”. Al resolver una tarea, los alumnos participan de un evento discursivo en el que la lengua es utilizada en un contexto determinado entre hablantes determinados y con fines o propósitos particulares. Fundamentalmente la tarea es una invitación para interactuar con el mundo usando la lengua con un propósito social.

De acuerdo con David Nunan (2004), una tarea es una actividad que implica que el alumno comprenda, manipule, produzca e interactúe usando el lenguaje para expresar significados, con la intención de transmitir un mensaje en lugar de únicamente utilizar formas lingüísticas. En cada tarea hay siempre un propósito de comunicación (escribir un texto para quejarse de algo, por ejemplo: escribir una carta al equipo directivo para manifestar que no hay suficiente luz en las aulas), y un interlocutor (que puede ser un diario, un amigo o las autoridades del establecimiento) de forma que el examinado pueda adecuar su texto a la situación de comunicación.

En un examen de desempeño, la evaluación de la comprensión de lectura y escucha, el uso de la lengua y la producción escrita, se realiza a través de tareas integradas de lectura, escucha y escritura.

Esta modalidad apunta, por un lado, a evaluar la lengua en un contexto que se aproxima a su uso en la vida real y, por otro, desde el punto de vista cognitivo, intenta reproducir formas de procesar el discurso semejantes a las requeridas para el desempeño real en la lengua extranjera, en las cuales sin duda prima un propósito comunicativo.

La resolución de las tareas pone en juego el desarrollo de distintos tipos de estrategias de lectura, escucha y escritura, que nos permitirá evaluar, por ejemplo, la capacidad de seleccionar aquella información pertinente para la producción de un determinado tipo de género discursivo.

Del mismo modo, los diferentes tipos textuales requerirán del alumno la capacidad de expresar distintas funciones pragmáticas (tales como convencer, explicar, comparar y hacer sugerencias) y tipos de organización textual. Las tareas que propongamos a nuestros alumnos deben promover en ellos, entre otros capacidades de interpretar y producir una gran variedad de géneros discursivos; el conocimiento y manejo de estrategias pragmáticas, lingüísticas y de negociación que permitan el uso de un vocabulario general y específico y de un conjunto de expresiones y frases idiomáticas; la resolución de problemas, con foco en una gama de habilidades cognitivas tales como definir, comparar, contrastar, clasificar, organizar, categorizar, etc.; el desarrollo de una serie de estrategias de lectura, escritura y escucha tales como buscar información, seleccionar información específica, tomar notas, transferir y resumir información.

Los criterios de evaluación que se utilizan son en base al nivel de concreción de la tarea, la adecuación al contexto, interlocutor y propósito comunicativo en el uso de la lengua, al uso apropiado y correcto de aspectos lingüísticos, discursivos y lexicales, a la variedad de recursos, al nivel de interactividad y a la creatividad en el uso de recursos metalingüísticos.

¿Cómo se vinculan los conceptos de autenticidad y tarea?

Pratti (2007) sostiene que la autenticidad de un examen está determinada por el grado de correspondencia entre las características de las tareas del examen y las

características de las actividades propuestas en el campo donde se usa la lengua. Analizar la autenticidad de una determinada actividad o tarea de evaluación significa situarla en un continuo de mayor o menor proximidad a la actividad que queremos en realidad evaluar. Ese continuo está definido por el realismo de la tarea, su relevancia académica, personal o profesional, su proximidad a las prácticas de enseñanza y el grado en que permita la socialización dentro de una determinada comunidad de práctica. La autenticidad tiene que ver con la medida en que las interpretaciones basadas en el desempeño en la evaluación puedan ser generalizadas más allá del contexto del examen. El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión esencial que explica lo auténtico en la situación de evaluación es la naturaleza de las demandas cognitivas, las cuales deben corresponder a necesidades reales para el desenvolvimiento de los estudiantes como ciudadanos o como (futuros) profesionales. Los alumnos deben ser actores efectivos, deben poner en juego conocimientos previos y producir nuevos (Wiggins, 1989, 1990). Por esto es necesario plantearle al estudiante problemas que emerjan como relevantes, a partir de los cuales se reconozca y se y estimule su autonomía. Gulikers, Bastiaens y Martens (2005) argumentan que lo que hace auténtico un examen es justamente la evaluación basada en tareas reales, dado que este tipo de tareas resulta un condicionante para lograr la resolución exitosa de problemas cotidianos.

Widdowson, (1978), define *autenticidad* como un constructo social producto de la interacción entre usuario, texto y contexto. La interacción social guía y promueve el pensamiento crítico de los estudiantes, permite valorar la información desde múltiples perspectivas; el debate estimula la construcción de hipótesis y la evaluación crítica del conocimiento obtenido.

Conclusiones

A partir del cambio de enfoque en la concepción de la lengua como medio de comunicación se hace imperiosa la revisión de nuestras creencias respecto de qué implica enseñar una lengua extranjera y cómo asegurar una articulación apropiada entre los diversos estados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio de paradigma se ve reflejado en los nuevos programas de enseñanza de lenguas extranjeras, los materiales didácticos recientes y las actividades propuestas. Inclusive en las capacitaciones que, en general, los docentes eligen hacer. Sin embargo, la evaluación no ha recibido la debida atención, permaneciendo anclada

en enfoques que creemos haber superado. Consideramos, que el momento de la evaluación no puede escapar del análisis general del enfoque, como tampoco pueden hacerlo los instrumentos diseñados para tal fin.

Como vimos en este trabajo, el rediseño del concepto de proficiencia, entendida como la capacidad de uso de una lengua en un contexto determinado, obligó a idear evaluaciones centradas en la acción. Los llamados exámenes de desempeño tienen justamente esa finalidad: evaluar la competencia del alumno en la resolución de una tarea que reproduzca una situación real de uso de la lengua, con un determinado propósito teniendo en cuenta los interlocutores involucrados y la utilización de enunciados esperados en cada contexto.

Elegir un examen de desempeño como instrumento de evaluación para nuestros alumnos de la Escuela de Lenguas significa ser coherentes con nuestra propia práctica. Es decir, si planificamos y dictamos clases comunicativas debemos también realizar evaluaciones comunicativas. Las investigaciones en el área de evaluación de lenguas nos proporcionan diversos instrumentos de análisis para controlar las variables y aunar los criterios de enseñar y evaluar. Los conceptos actuales de validez, confiabilidad u autenticidad son esenciales para alcanzar la mencionada coherencia.

Asimismo, el desarrollo del concepto de literacidad, por parte de investigadores del área de Lingüística Aplicada, nos reveló que las prácticas de escritura y lectura son fenómenos sociales que pierden sentido separadas de un contexto determinado. El examen de desempeño no aísla elementos lingüísticos para realizar inferencias sobre el conocimiento que poseen los alumnos sobre los mismos. Es la reacción que sobreviene a la lectura lo que nos brindará muestras para realizar inferencias sobre la capacidad de entender y/o redactar un texto.

Dado el marco institucional en el que nos desempeñamos, este examen se impone no solo por una cuestión de coherencia interna (lo que ocurre dentro del aula en la enseñanza de las lenguas metas que se imparte en la Escuela de Lenguas) sino también como dependencia de una casa de estudios que se encuentra a la vanguardia de la investigación en materia de educación, como lo es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. (1999). "El problema de los géneros discursivos." En *Estética de la creación verbal*. México: siglo veintiuno editores.

BREEN, M. (1987). "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I." *Language Teaching*. Vol. 20, 2, 81-92.

----- (1987). "Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II." *Language Teaching*. Vol. 20, 2, 157-174.

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP

GULIKERS, J., BASTIAENS, TH. & MARTENS, R. (2005). "The surplus value of an authentic learning environment." *Computers in Human Behavior*, 21 (3), 509-521.

LENNON, A. (2012). *Assessment and Testing in the Classroom*. FUNIBER.

NUNAN, D., & CARTER, R. (Eds.). (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Ernst Klett Sprachen.

NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: CUP.

ROJO, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola.

SAMUDA, V. y BYGATE, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. London: Plagrove.

SCARAMUCCI, M. "CELPE-Bras: um exame comunicativo." En: Cunha, M. y Santos, P. (eds.) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SCHLATTER, M. (1998) "CELPE-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico." En: Cunha, M. y Santos, P. (eds.) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

SCHOFFEN, J. R. (2003) *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.

----- (1978) *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. São Paulo: Pontes.

WIGGINS, G. (1989). "Teaching to the (authentic test)." *Educational Leadership*, 46(7), 41-47.

----- (1990). "The case for authentic assessment." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1-6.