

Algunos mitos, verdades y otras yerbas sobre los exámenes de desempeño

Anahí Diana Cuestas
anahicuestas@gmail.com

Marcela Lilian Jalo
marcelajalo@gmail.com

Martín Olavarriaga
molavarriaga@gmail.com

Los estudios de la lengua a partir de la década del 70 influenciaron los métodos de enseñanza así como las formas de evaluar. Nos encontramos ante un cambio de paradigma en los métodos de evaluación que implica una nueva manera de conceptualizar y diseñar los instrumentos tradicionales que se emplean para medir el desempeño de nuestros alumnos.

No sólo las clases pasaron a ser más comunicativas, sino que a la hora de elaborar exámenes se comenzaron a tener en cuenta otros aspectos, como los funcionales y sociolingüísticos, además de los gramaticales.

El propósito de esta comunicación es analizar diferentes cuestiones referidas a los exámenes de desempeño tales como su elaboración, funcionamiento, efecto retroactivo y tratar de dilucidar si algunos conceptos que subyacen a estas instancias reflejan mitos o verdades.

Introducción

Los estudios de la lengua a partir de la década del '70 influenciaron los métodos de enseñanza dando lugar a los enfoques comunicativos, lo que produjo un cambio de paradigma que alienta el uso de situaciones de la vida real como escenarios donde se desarrolle el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

En este contexto, la evaluación también se conceptualiza de modo diferente e impone nuevos desafíos para quienes debemos diseñar, construir y utilizar instrumentos para medir el desempeño de nuestros alumnos. Es necesario que dotemos a los exámenes de rasgos comunicativos que tengan en cuenta los diversos aspectos que confluyen en la competencia comunicativa (funcionales, sociolingüísticos, gramaticales), a fin de que la evaluación refleje las concepciones actuales sobre la lengua y su uso (Bachman, 1990).

En el plano institucional comenzamos a implementar los llamados “exámenes de desempeño” de modo más general y sistemático en las diferentes lenguas a partir de 2016. Transcurridos casi dos años, nos pareció oportuno analizar diferentes cuestiones referidas a estos exámenes tales como su elaboración, funcionamiento, efecto retroactivo y tratar de dilucidar si algunos conceptos que subyacen a estas instancias reflejan mitos o verdades o un poco de ambas cosas. Para ello, vamos a partir de diferentes comentarios formulados por los docentes que han diseñado, aplicado y corregido estos exámenes.

Mitos o verdades

“El cambio que se hizo fue muy abrupto y ni los alumnos ni nosotros estábamos preparados. Pensamos que debió hacerse en forma más gradual.”

Este comentario encierra una verdad en cuanto a la percepción de los docentes con respecto a los nuevos exámenes y, sin duda, conlleva una visión negativa. Sin embargo, consideramos que esto no tiene que ser necesariamente visto como algo negativo. Por un lado, los resultados demostraron que el nuevo formato de examen no obstaculizó la resolución correcta de las tareas, sino que por el contrario, se redujo significativamente el número de desaprobados. Por otra parte, acordamos con Scaramucci (1997) en cuanto a la importancia que tiene el efecto retroactivo de los exámenes de desempeño. Creemos que este cambio tuvo un lado positivo en cuanto resultó efectivo para que los docentes pudiésemos tomar clara conciencia del desfasaje existente entre las clases comunicativas y los exámenes estructuralistas vigentes hasta ese momento cuya eficacia resultaba muy limitada para evaluar aspectos como la capacidad comunicativa, la capacidad de síntesis o conocimientos referidos a los procesos cognitivos de más alto nivel. Y dado que es imprescindible que exista coherencia entre el modo en que se enseña y el que se evalúa, esta toma de conciencia llevó a una revisión tanto de las prácticas áulicas como de los materiales que se utilizan a fin de realizar los ajustes necesarios.

“Las consignas fueron demasiado largas, a los alumnos les llevó mucho tiempo comprenderlas y eso les quitó tiempo para hacer el examen”

Las consignas son parte del examen, por lo que poder leerlas y comprenderlas debe verse como una instancia de lectocomprensión y no como una pérdida de tiempo. Es posible que cuando se administra este tipo de exámenes en niveles bajos, donde la capacidad de comprender la información que se brinda puede ser limitada, el docente lea las instrucciones y las complete oralmente con alguna indicación adicional a fin de garantizar que las consignas no constituyan un obstáculo para la realización de la tarea.

Es en las consignas donde debe describirse la situación comunicativa (situación, propósito, audiencia, género) y explicarle al alumno lo que debe hacer (el desempeño esperado), todo lo cual, obviamente, resulta mucho más extenso que una indicación donde sólo se le diga qué hacer, por ejemplo, “poner los verbos en el tiempo correcto”, consignas típicas de los exámenes de ítems discretos de índole estructuralista que no tienen en cuenta el contexto.

Es fundamental desarrollar el hábito de la lectura de las consignas desde las clases, procurando guiar a los alumnos para que descubran la importancia que tienen, la información que brindan y de qué modo éstas determinan lo que ellos deben realizar en una determinada tarea.

“¿Vale la pena esforzarse para lograr autenticidad en estos exámenes?”

Uno de los rasgos esenciales de los exámenes de desempeño es el de la autenticidad, entendiendo por tal que los exámenes repliquen situaciones de la vida real (Bachman, 1990). Gronlund (1982) señala que los exámenes de desempeño se ubican en algún punto entre un examen que tiene como objetivo medir aspectos cognitivos únicamente y el verdadero desempeño en la vida real, por cuanto en ellos se procura simular una situación auténtica. El criterio de autenticidad está relacionado a las tareas que diseñamos para que los alumnos las resuelvan haciendo uso de la lengua. Si bien se intenta generar actividades que sean próximas a las que se usarían en la vida cotidiana, hay que pensar en una autenticidad relativa, pues estas actividades difícilmente logren ser completamente auténticas. Eso se debe a que la lengua es muy compleja y, consecuentemente, no hay cómo prever qué acontecerá en determinadas situaciones en su uso real. Se espera que las tareas sean por lo menos verosímiles, si no son realmente auténticas.

No obstante ser conscientes de que se trata de una simulación, creemos que en muchos casos puede llegar a lograrse un alto grado de realismo, aunque ello

depende de factores tales como los objetivos del examen, el momento en que se administre con relación a la etapa de formación en que se encuentre el alumno, limitaciones prácticas (por ejemplo, tiempo o disponibilidad de equipamiento), entre otros, que pueden llevarnos a que la autenticidad lograda sea mucho menor a la deseada. Sin embargo, consideramos que a la hora de elaborar estos exámenes es necesario maximizar los esfuerzos para lograr crear un contexto lo más cercano posible a una situación real.

Por último, podemos considerar que una evaluación es auténtica cuando reúne las siguientes características: presenta tareas que tienen un sentido que trasciende la mera repetición de información, promueve la aplicación de los contenidos lingüísticos trabajados en diferentes formatos y contextos, permite ejercitar la comunicación de ideas teniendo en cuenta un destinatario particular, posibilita la resolución con respuestas diversas, requiere la integración de saberes de diferentes campos, favorece la creatividad y estimula la futura investigación.

Tal como señala Alvarez Valdivia (2005), los alumnos deben ser actores efectivos, deben poner en juego conocimientos previos y producir nuevos, desde refinados desempeños resolutivos (Wiggins, 1990, 1993). Por esto es necesario plantearle al estudiante problemas que emerjan como relevantes, desde lo cual se está reconociendo y estimulando su autonomía.

“La gramática no es importante en este tipo de exámenes”

Este comentario no encierra una verdad ya que todos los descriptores hacen referencia tanto al aspecto de precisión como de diversidad de estructuras (*range*). Al corregir un examen no solo tenemos en cuenta la precisión sino otros elementos que forman parte fundamental del aprendizaje de una lengua. En la línea de las consideraciones aportadas por el enfoque basado en los géneros textuales para la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras, la perspectiva holística que ofrece el género permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático). Dentro de este marco y siguiendo a Bajhtin, la noción de los géneros textuales se refiere al uso de la lengua en nuestra vida, como lengua en uso.

Cabe preguntarnos qué evaluamos cuando corregimos un examen. Si consideramos que “aprender una lengua es dominar sus elementos y ser capaces de analizarla a partir de la gramática y del vocabulario, así como desarrollar las habilidades de

comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita” (Scaramucci, 2000), entonces al evaluar no solo debemos tener en cuenta la precisión.

Siguiendo a McNamara (citado por Prati, 2007:12) un examen es un procedimiento para recoger evidencias de la capacitación lingüística general o específica que tiene un individuo a partir de su desempeño en tareas prediseñadas, con el fin de predecir el uso de dicha capacidad en contextos del mundo real. Por lo tanto, se puede decir que para ser proficiente en un idioma se necesita, además de conocer el sistema abstracto de esa lengua, saber utilizarla adecuadamente en determinadas situaciones y lograr el efecto comunicativo deseado (Widdowson, 1990). Evaluamos el uso que hacemos de la lengua en situaciones de la vida real y no a la lengua como sistema de estructuras aisladas y fuera de contexto.

“Hay una brecha entre lo que se hace en clase y lo que se pide en los exámenes”.

El docente debe proponer tareas en clase para que los alumnos se familiaricen con el tipo de tareas que propone el examen. Es precisamente esta conexión entre las actividades del aula y las tareas del examen lo que hace que este sistema de evaluación funcione en forma exitosa. Es decir, que el examen tenga validez. Brown (1994) sostiene que la validez es lograda de acuerdo con lo que realmente el examen pretende medir. A partir de los años noventa este concepto fue ampliado, y no solamente tiene importancia lo que pretende medir sino las inferencias hechas a partir de los resultados obtenidos y el uso de sus resultados para actividades futuras (Hughes, 2002; Bachman, 1990). Siguiendo a Brown (1994), existen tres tipos de validez: validez de contenido, validez de constructo y validez aparente (*face validity*). La *validez de contenido* es la relación entre el contenido propuesto por el examen para ser evaluado y el contenido que realmente es evaluado por este examen. La *validez de constructo* es la definición del objeto que pretende evaluar, relacionado con las tareas del examen que realmente mida las habilidades necesarias a lo que se propone. Por otra parte, aparece la *validez aparente (face validity)*, la cual el autor relaciona con el reconocimiento del examen a partir de la visión y aceptación de los candidatos. Consecuentemente, cuanto más las actividades propuestas sean conformes al constructo, más seguros los candidatos estarán en relación a la validez.

En el área de la evaluación, Brown (1994) apunta a algunos principios para que ésta sea eficiente. El primer criterio es el *principio de la preparación*: el alumno debe estar

preparado para la evaluación y saber a lo que se enfrentará para poder controlar la ansiedad de manera adecuada. El alumno debe sentir que el examen es válido, con instrucciones claras y transparentes y nivel de dificultad adecuado. Otro criterio importante es *el principio de autenticidad*: lo solicitado en la evaluación debe ser auténtico y el lenguaje debe estar en contexto. Por último, las tareas del examen deben tener relación con el tipo de tareas de clase.

Reflexiones finales

La evaluación de los aprendizajes es un tema relevante y complejo ya que se trata de una práctica que impacta en los alumnos, en los docentes y en la institución educativa. Los exámenes de desempeño nos desafían a plantear modos renovados de evaluar, desde nuevos paradigmas. Esta propuesta de trabajo se logra a través de diálogos entre estudiantes y entre ellos y sus docentes así como también de los intercambios que surgen entre todos los docentes de nuestra institución, observando, realizando seguimientos, ofreciendo retroalimentaciones en conversaciones enmarcadas en un clima de confianza que estimule la producción de conocimientos, la reflexión crítica y la autoevaluación. Es entonces a partir de estos intercambios acerca de y para la práctica de la evaluación que surge a una profunda reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bibliografía

Alvarez Valdivia, I. (2005). "Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación

Auténtica". *Perspectiva Educativa*. Nº 45, 45- 67.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Brown, H. Douglas.(1994). [*Principles of Language Teaching and Learning*](#). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Gronlund, N. E. (1982). *Constructing achievement tests*. Prentice Hall.

Hughes, A. (2002). *Testing for Language Teachers* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press.

Prati, Silvia (2007). *La evaluación en Español Lengua Extranjera*. Ediciones de la Araucaria, Buenos Aires.

Scaramucci, Matilde (2000): "Proficiencia en LE: consideraciones terminológicas y conceptuales". *Trabalhos Linguística Aplicada*, 33 (2) 11-22, Jul/Dez.

Scaramucci, M. (1997). "Avaliação de Rendimento no Ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira". En: Almeida Filho, J.C. (ed). *Parâmetros atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira* , Pontes, São Paulo.

Widdowson H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press.

Wiggins, Grant (1990). "The case for authentic assessment". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2). Recuperado de <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2>.

Wiggins, G. (1993). "Assessment to improve performance, not just monitor it: Assessment reform in the social sciences". *Social Science Record*, 30(2), 5-12.