

## Cambios en el enfoque de las evaluaciones escritas en la Escuela de Lenguas

Carolina Jalil

*jalilcarolina@gmail.com*

M. Constanza Massano

*mcmassano@gmail.com*

*Este trabajo pretende sustentar los cambios efectuados en 2016 en el desarrollo de evaluaciones escritas en la Escuela de Lenguas desde una apoyatura teórica primeramente y posteriormente mostrando ejemplos concretos de este cambio. De esta manera, mostramos como se reemplazaron ejercicios más mecánicos que apuntaban a evaluar sólo un ítem gramatical a la incorporación de tareas comunicativas que amplían el espectro de posibilidades incorporando distintas variantes de la lengua en uso que se pretende evaluar. Asimismo, no podemos dejar de lado el hecho que la evaluación escrita es un reflejo coherente de las prácticas áulicas y necesita ser coherente con las mismas.*

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha escrito cuantioso material sobre evaluación. Consideramos a la evaluación de una lengua extranjera como la práctica y estudio de evaluar el grado de competencia de un individuo al usar un determinado lenguaje, en este caso L2. Es decir, los exámenes son instrumentos que evidencian el dominio de la lengua del evaluado.

Diversos autores como Silvia Prati y Lyle Bachman han tratado de definir qué características debe poseer un examen para ser considerado apropiado. Prati señala que “un examen es bueno cuando es válido”. (Prati, 2007:13) Bachman desarrolla de manera más extensa este concepto de validez y de confiabilidad. Para el autor, un buen examen debe incluir seis cualidades: confiabilidad (los resultados del examen deben ser consistentes), validez de constructo (el examen debe medir lo que pretende medir), autenticidad (debe haber una correspondencia entre las actividades del examen y el uso de la lengua meta), interactividad (la forma en que las habilidades del alumno se relacionan con las tareas), impacto (influencia en los individuos y en la sociedad o el sistema educativo) y viabilidad (relación de los recursos humanos). (Bachman, 1996:14)

Estas cualidades indican que todo examen debe diseñarse con un propósito específico, teniendo en mente un grupo de alumnos en particular.

La naturaleza de la evaluación del lenguaje ha cambiado radicalmente a lo largo de los últimos años: ha pasado de ser un acto meramente receptivo e impositivo para convertirse en un acto más humanístico y productivo. Esto quiere decir que el foco de estas evaluaciones no se centra en lo que los alumnos no pueden producir, sino en aquello que los alumnos sí pueden y saben hacer. Además de este cambio en el foco de la evaluación, nuevos enfoques sugieren que las evaluaciones deben ser menos estandarizadas (evaluaciones tradicionales) y más centradas en la comunicación y en el concepto de tarea (evaluaciones basadas en el rendimiento). Los exámenes estandarizados evalúan por separado las diferentes habilidades del lenguaje (gramática, escritura, comprensión lectora, comprensión oral y vocabulario). En la mayoría de estos, los alumnos deben elegir la única opción correcta entre diferentes opciones. Un ejemplo muy popular de este tipo de evaluación son los exámenes que contienen ejercicios de *opción múltiple*. Dado que los alumnos deben elegir solo un ítem de las alternativas dadas, este no apunta a la producción libre del alumno sino que son ejercicios principalmente receptivos en donde el factor “chance” puede tener un rol significativo si el alumno decide elegir una opción X desconociendo la respuesta acertada.

A continuación mostramos un ejemplo de este tipo de ejercicios en una evaluación realizada en la Escuela de Lenguas en Adultos 5 en 2015:

**A) Mark published this article about people’s fear of flying. Read it and complete the gaps with the correct alternative:**

I have recently (1)\_\_\_\_\_to overcome my fear of flying. I never (2)\_\_\_\_\_ to look forward to going on holiday because I knew the worst part would be (3)\_\_\_\_\_there and back. I (4)\_\_\_\_\_ do anything possible to avoid (5)\_\_\_\_\_the plane. On one occasion I was even (6)\_\_\_\_\_to go from Paris to Moscow overland by train, which of course would take (7)\_\_\_\_\_ages to find out about the train services which(8)\_\_\_\_\_allow me to travel in a relaxed frame of

mind. However, at the beginning of this year, I heard about (9)\_\_\_\_\_course which helped people living with their fear of flying. I did (10)\_\_\_\_\_ one-day course and it really made a difference. The course tutor was a pilot who(11)\_\_\_\_\_by explaining the technical aspects of (12)\_\_\_\_\_flight, the noises and the turbulence. In the afternoon a psychologist taught us how (13)\_\_\_\_\_to reduce our fear by practising relaxation techniques. At the end of the day, there was a short flight. I (14)\_\_\_\_\_ say I enjoyed the flight but I was certainly better than I had been before.

- |     |              |               |              |
|-----|--------------|---------------|--------------|
| 1)  | A- tried     | B- managed    | C- succeeded |
| 2)  | A- used to   | B-would       | C-could      |
| 3)  | A- the trip  | B-the holiday | C-the flight |
| 4)  | A-would      | B-had         | C-wouldn't   |
| 5)  | A-flying     | B-getting on  | C-having     |
| 6)  | A-prepared   | B-set         | C-happy      |
| 7)  | A-as         | B-more        | C-like       |
| 8)  | A-could      | B-used to     | C-were able  |
| 9)  | A-the        | B-a           | C-some       |
| 10) | A-a          | B-the         | C- (-)       |
| 11) | A- did start | B-could start | C-started    |
| 12) | A- the       | B-any         | C-one        |
| 13) | A- to manage | B-can         | C-could      |
| 14) | A- could     | B-was able    | C- can't     |

Este ejercicio de *opción múltiple* testea ítems gramaticales específicos en los que solamente una opción, dentro de la múltiple gama ofrecida por el mismo ejercicio, es la correcta. Evidentemente, la producción libre no es el foco.

Por otro lado, las tareas en las evaluaciones basadas en el rendimiento son simulaciones de situaciones concretas y cercanas al contexto del alumno que ocurren dentro o fuera del ámbito áulico. Es decir, estas evaluaciones se centran en el concepto de tarea que es, según Ellis, un plan de trabajo que induce a los alumnos a procesar el

lenguaje pragmáticamente para lograr un resultado que será evaluado en relación con el significado, más que con el lenguaje. (Ellis, 2003:16) Para realizarlo, los alumnos deben prestar primordial atención al significado y deben utilizar sus propios recursos lingüísticos con libertad, aunque el diseño de la tarea los puede predisponer a usar algunas formas en particular. Una tarea está pensada para dar lugar a un uso del lenguaje que se parezca, directa o indirectamente, a la forma en la que se usa el lenguaje en la vida real. Muchos autores concuerdan en que es primordial que los textos y las tareas sean auténticos. La autenticidad, según Widdowson, es la congruencia entre la intención del que produce el texto con la interpretación del lector y con los usos del texto. (Widdowson, 1979) A diferencia de otros autores que creen que la autenticidad es una cualidad inherente de un texto o una tarea, cuando no se usa con fines educativos, Widdowson cree que la autenticidad es relativa y depende de la correspondencia entre las actividades de un examen y las actividades donde se usa la lengua meta.

Por otro lado, las tareas pueden ser focalizadas o no focalizadas. En las tareas focalizadas, los alumnos se concentran en el significado requerido con atención en la forma que surge de la actividad comunicativa. Ellis nombra este tipo de foco “Foco en la forma” (Ellis, 2003:1-24). El foco en la forma puede ser planeado por el profesor que diseña la evaluación para que el alumno use, por ejemplo, una determinada estructura gramatical. Por el contrario, en las tareas no focalizadas no hay un intento de “engañar” al alumno para que use una forma determinada. Cabe destacar que ambos tipos de tarea estimulan el lenguaje comunicativo y apuntan a la producción. A diferencia de las evaluaciones basadas en las tareas, la mayoría de las evaluaciones tradicionales se basan en ejercicios.

Por otra parte, creemos que es de fundamental importancia que haya una relación coherente entre lo que se trabaja en clase con lo que se evalúa. Sabemos que todos los libros de texto que están disponibles en el mercado no ofrecen un enfoque basado en tareas. Sin embargo, sostenemos que el rol del profesor es fundamental en ofrecer o reformular los ejercicios que brinda el libro de texto que presenta un enfoque más tradicional en tareas significativas para el alumno.

A continuación mostraremos una tarea centrada en el uso de la lengua inglesa que reemplaza el mecánico ejercicio de opción múltiple previamente detallado. Esta tarea

es parte del examen de Adultos 4 tomado en junio de 2016:

**In class your students were interested in the topic of public art and asked you some questions. These were your answers <sup>(1)</sup>:**

**Student 1: What is a mural?**

**Teacher:** .....

.....

**Student 2: What can damage a mural?**

**Teacher:**.....

.....

**Student 3: Why is “The Great Wall” famous?**

**Teacher:** .....

.....

**Student 4: When did murals become popular?**

**Teacher:** .....

.....

**Teacher: Now I will ask you. Why do you think murals have become popular? What does street art depict or represent? Do you like it? Why/Why not? (40 or 50 words)**

**Student:** .....

.....

.....

Como se puede observar, esta tarea, además de contextualizar la situación e involucrar al alumno, provee instancias de producción libre en las que los alumnos proveerán tanto la pregunta o respuesta completa de acuerdo al contexto previsto. Cabe destacar que esta tarea es parte de un contexto global sobre la enseñanza del arte presente a lo

largo del examen.

La producción libre no solamente se encuentra en la sección de uso de la lengua sino que es el objetivo general de todo el examen, permeando todas las secciones: comprensión lectora, auditiva y práctica de la escritura.

A modo de ilustración, incluiremos un ejemplo de la sección de comprensión lectora y auditiva extraídos del examen de Adultos 3 tomado en octubre de 2016 en la escuela de Lenguas:

**Task 1: After working on phobias in your English class, you decided to look for some videos on YouTube. Watch the following one and complete your notes or choose the correct option.**

<https://www.youtube.com/watch?v=hEwQx5Rmn9k>

a. William Wood’s job is .....

.....

b. According to him, fear is .....1) *a natural instinct in response to danger* // 2) *a mechanism to fight*.

c. He says that in nowadays society... 1) *we now react to things that are more dangerous than tigers* // 2) *fears are different and diverse*.

d. He mentions different types of fears such as

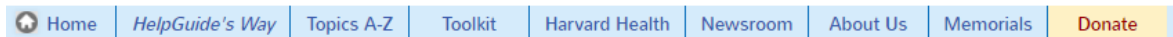
.....

..... [mention at least 3]

**Task 2: After watching the video, you also decided to google the words *fears and phobias* to learn more about the subject.**



**Read the article that you found and join the discussion forum below. Some people are wrong. Answer them back.**



## Phobias and Fears

Almost everyone has an irrational fear or two—of mice, for example, or your annual dental checkup. For most people, these fears are minor. But when fears become so severe that they cause tremendous anxiety and interfere with your normal life, they're called phobias. The good news is that phobias can be managed and cured. Self-help strategies and therapy can help you overcome your fears and start living the life you want.

### What is a phobia?

A phobia is an intense fear of something that, in reality, poses little or no actual danger. Common phobias and fears include closed-in places, heights, highway driving, flying insects, snakes, and needles. However, we can develop phobias of virtually anything. Most phobias develop in childhood, but they can also develop in adults.

If you have a phobia, you probably realize that your fear is unreasonable, yet you still can't control your feelings. Just thinking about the feared object or situation may make you anxious. And when you're actually exposed to the thing you fear, the terror is automatic and overwhelming.

The experience is so nerve-wracking that you may go to great lengths to avoid it—inconveniencing yourself or even changing your lifestyle. If you have claustrophobia, for example, you might turn down a lucrative job offer if you have to ride the elevator to get to the office. If you have a fear of heights, you might drive an extra 20 miles in order to avoid a tall bridge.

Understanding your phobia is the first step to overcoming it. It's important to know that phobias are common. (Having a phobia doesn't mean you're crazy!) It also helps to know that phobias are highly treatable. You can overcome your anxiety and fear, no matter how out of control it feels.

### Barbara's fear of flying

Barbara is terrified of flying. Unfortunately, she has to travel a lot for work. For weeks before every trip, she has a knot in her stomach and a feeling of anxiety that won't go away. On the day of the flight, she wakes up feeling like she's going to throw up. Once she's on the plane, her heart pounds, she feels lightheaded, and she starts to hyperventilate. It gets worse and worse with every flight.

Barbara's fear of flying has gotten so bad that she finally told her boss she can only travel to places within driving distance. Her boss was not happy about this, and Barbara's not sure what will happen at work. She's afraid she'll be demoted or lose her job altogether. But better that, she tells herself, than getting on a plane again.

Source: <http://www.helpguide.org/articles/anxiety/phobias-and-fears.htm#more>



a. <b>John</b> says: It's a pity that there doesn't exist any treatment for phobias :(
<b>You say:</b>
b. <b>Sarah</b> says: It's interesting how we can develop a phobia at any time in our lives.
<b>You say:</b>
c. <b>Gregory</b> says: Wow! I didn't know having a phobia could lead to miss big opportunities like getting a job!
<b>You say:</b>
d. <b>Robert</b> says: Well, at least Barbara's fear is stable.
<b>You say:</b>

En este ejemplo se presenta como evidente observar la inclusión de la escucha y lectura como parte de la misma tarea global. Es decir, ambas tareas con sus objetivos correspondientes <sup>(2)</sup>, se encuentran amalgamadas como parte de una tarea general que las engloba. De esta manera, el examen se ve como una instancia de uso de la lengua extranjera integral, vivenciada más naturalmente.

A modo de conclusión, quisiéramos resaltar la importancia de la evaluación como una instancia más, aunque fundamental, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo de examen desarrollado en este trabajo, basado en tareas, plantea una coherencia con el tipo de metodología desarrollada en la clase de lengua extranjera. Este es el camino que comenzamos a explorar en 2016 y sobre el cual continuaremos trabajando en 2017 y sucesivamente.

### **Notas:**

1) Examen Adultos 4, Escuela de Lenguas 2016.

2) Objective of the listening task: to listen to and understand an authentic YouTube video on what fear is and to be able to



take down notes in accordance to what the speaker says. Objective of the reading task: to comprehend the information in a web article at a macro and micro level. To understand true and false statements in relation to the text and write short comments in appropriate response. (Examen Adultos 3, octubre 2016).

### **Bibliografía:**

- Bachman, L: *Language Testing in Practice: Designing and developing language tests*. Oxford. OUP, 1996.
- Ellis, R: *Task-Based Language Teaching and Learning*. Oxford. OUP, 2003.
- Prati, S: *La Evaluación*. Buenos Aires. Libros de la Araucaria, 2007.
- Widdowson, H. G: *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford. OUP, 1979.