

La evaluación en cursos de inglés con fines académicos

Anahí Diana Cuestas

anahicuestas@gmail.com

Erica Elena Scorians

escorians@gmail.com

María Eugenia Valotta

eugeniavalotta@gmail.com

El inglés con fines académicos se diferencia del inglés general en cuestiones tales como las necesidades de los alumnos, los contenidos y los materiales utilizados, aunque ambos coincidan en el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Ambos enfoques, también, pueden apelar a un instrumento común de evaluación que son los exámenes de desempeño. Sin embargo, el diseño de las tareas propuestas difiere en ambos casos.

En esta comunicación nos proponemos fundamentar la elección de este tipo de exámenes para cursos de inglés con fines académicos, así como describir las fortalezas y aspectos a mejorar que hemos observado al utilizar estos instrumentos en las Cátedras de Inglés 1 y 2 de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la UNLP.

Introducción

Antes de desarrollar el tema principal de esta comunicación, nos parece conveniente referirnos al nombre “inglés con fines académicos” adoptado en esta presentación. Como resultado de la creciente popularidad de los enfoques comunicativos en los 70 y la expansión del inglés como idioma internacional (EIL, por sus siglas en inglés) (Jenkins, 2006), se produjeron cambios significativos en el modo de considerar las necesidades y objetivos de aquellos interesados en aprender este idioma (Jenkins, 1998). Por lo tanto, tales cambios inevitablemente tuvieron un impacto en el diseño de los cursos e impulsaron el interés en satisfacer esas necesidades dando origen, de este modo, al inglés con fines específicos (ESP, por sus siglas en inglés).

El inglés con fines académicos (EAP, por sus siglas en inglés), a su vez, se considera una de las ramas de ESP, siendo las otras, inglés con fines profesionales e inglés con fines ocupacionales, junto con otras sub-ramas (Flowerdew y Peacock, 2001; Hyland, 2006; Basturkmen, 2010).

Asimismo, el término "Inglés con fines académicos" parece haber sido acuñado por Tim Johns en 1974 y publicado por primera vez en una colección de documentos editados por Cowie y Heaton en 1977 (Jordan, 2002, citado por Hyland, 2006). Desde entonces, EAP ha seguido extendiéndose debido a la expansión de los mercados mundiales y "al crecimiento paralelo del inglés como idioma líder para la difusión del conocimiento académico" (Graddol, 1997, citado por Hyland, 2006, p.2).

Los cursos de inglés con fines académicos se caracterizan por centrarse en la lengua (gramática, lexis, registro), las habilidades, el discurso y los géneros propios de disciplinas específicas (Dudely-Evans y St John, 1998). Además de estos rasgos, Flowerdew y Peacock (2001) sostienen que estos cursos utilizan textos auténticos y materiales adaptados a las necesidades de los alumnos, están destinados a adultos y se inscriben en un enfoque comunicativo basado en tareas (Wigglesworth y Frost, 2017).

En esta comunicación hemos elegido referirnos a EAP por cuanto consideramos que es el término que mejor se ajusta a las necesidades que procuramos atender desde las Cátedras de Inglés 1 y 2, que reciben alumnos de las carreras de Astronomía, Meteorología y Ciencias de la Atmósfera, y Geofísica de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la UNLP. Estas asignaturas corresponden a las primeras dos carreras, son anuales y tienen una carga horaria de cinco horas semanales de clases teórico-prácticas. En el caso de Geofísica, los estudiantes pueden asistir a dichas clases en condición de oyentes, ya que no cuentan con una asignatura de inglés en su plan de estudio, o bien realizar la capacitación semipresencial en inglés para alumnos de Geofísica, que comenzó a dictarse en mayo de 2016 con el fin de prepararlos para el examen final de inglés de su carrera.

En las cátedras de Inglés 1 y 2 sostenemos la importancia de desarrollar las cuatro macrohabilidades tanto en inglés general (EGP, por sus siglas en inglés) como en inglés con fines académicos. Por consiguiente, a partir de 2008 modificamos los contenidos y modalidad de dictado de las asignaturas dejando de lado el abordaje exclusivo de textos de especialidad desde la lectocomprensión para así poder satisfacer mejor las necesidades de los alumnos.

Este cambio estuvo orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes combinando EGP y EAP. Estos enfoques difieren en varios aspectos, tales como las necesidades que tienen en cuenta, los contenidos y los materiales utilizados, entre otros. Es por ello que en nuestras cátedras proponemos, por un lado, el desarrollo de contenidos de EGP vinculados a intereses personales o generales y a las interacciones en diferentes situaciones de la vida cotidiana en el mundo real (fuera del aula). Por otro, incluimos

contenidos de EAP para preparar a los alumnos a fin de que puedan abordar la bibliografía específica requerida en las diferentes asignaturas y facilitar su inmersión gradual como futuros profesionales en el mundo académico al cual aspiran pertenecer, permitiéndoles tener acceso a publicaciones científicas o trabajos de investigación como lectores o autores, participar en congresos y otras reuniones científicas como expositores o asistentes, mantener intercambios con otros colegas en el plano internacional, entre otros. Al atender las demandas cognitivas, sociales y lingüísticas de disciplinas académicas específicas por medio del EAP, esperamos contribuir a satisfacer las necesidades que surgen de la denominada alfabetización académica, es decir, al desarrollo del conjunto de habilidades esenciales requeridas para transformarse en miembros exitosos de una comunidad académica (Hyland y Hamp-Lyons, 2002).

El cambio de enfoque también se vio reflejado en los instrumentos de evaluación que fueron adquiriendo rasgos más comunicativos, en consonancia con el desarrollo de las clases. En este sentido, gradualmente fuimos reemplazando los exámenes esencialmente estructuralistas por los exámenes de desempeño, además de agregar otras instancias de evaluación como lo son las presentaciones orales. En esta comunicación, no obstante, sólo abordaremos los exámenes escritos.

Exámenes de desempeño: claves de su elección

Tal como señalamos, el cambio de enfoque que realizamos en las cátedras no se limitó a las instancias de enseñanza y aprendizaje, sino que necesariamente se hizo extensivo a la evaluación. Siguiendo el cambio de paradigma hacia los enfoques comunicativos, el interés por evaluar la proficiencia en lengua a partir de componentes individuales (habla, escritura, lectura, escucha) y mediante exámenes de ítems discretos se fue desplazando hacia evaluaciones basadas en tareas integradas. Este tipo de tareas contribuye a lograr una mayor autenticidad ya que favorece el diseño de exámenes que pueden replicar mejor situaciones de la vida real (Wigglesworth y Frost, 2017).

Es por ello que nuestros exámenes fueron reflejando gradualmente estos cambios de concepción. Así, aquellos que originalmente sólo evaluaban la lectocomprensión (por ejemplo, a través de preguntas que debían responderse en español) y contaban con consignas en extremo acotadas (por ejemplo, “lea el siguiente fragmento” sin especificar con qué fin) y actividades destinadas a evaluar estructuras (por ejemplo, identificar y analizar

verbos según su forma, tiempo y voz y proveer un equivalente en español y la forma infinitiva; o encontrar ejemplos de prefijos y sufijos y analizar su significado y función; o subrayar recursos cohesivos e indicar si la referencia era anafórica o catafórica y cuáles eran los referentes), fueron luego reemplazados por otros que integraban habilidades, aunque todavía contenían ejercicios predominantemente estructuralistas tales como poner verbos en tiempo correcto o “use of English” (completar blancos en un diálogo).

Sin embargo, en estos últimos años hemos introducido nuevas modificaciones diseñando instrumentos de evaluación compatibles con los denominados exámenes de desempeño, que tienen 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).

Siguiendo a Davies et al. (1999; citado por Wigglesworth, 2017) coincidimos en que un examen de desempeño es una instancia en la cual se evalúa la capacidad de los alumnos para realizar determinadas tareas, generalmente vinculadas a requisitos laborales o académicos. En este sentido, se presta especial atención a las habilidades de producción. En el caso de nuestros alumnos, en particular, tenemos en cuenta que, ya sea dentro de su formación de grado o posgrado, o luego como profesionales, estarán expuestos a participar como asistentes o expositores en eventos internacionales, que aun cuando se realizan en nuestro país varios de ellos tienen como idioma oficial el inglés. Además, deberán escribir artículos científicos, recibir profesores invitados de otros países, confeccionar pósters para congresos, dictar talleres, entre otras actividades académicas.

Asimismo, acordamos con Brown et al. (2002, citado por Wigglesworth, 2017) que los exámenes de desempeño no tienen como único objetivo elicitación de ciertas estructuras o vocabulario por el mero hecho de poder evaluarlos, sino que aspiran a generar contextos que lleven a los alumnos a utilizar la lengua necesaria para resolver la tarea propuesta de modo similar a como se haría en el mundo real, lo cual, como docentes, nos permite interpretar de modo más acabado si los alumnos han podido desarrollar las capacidades necesarias para realizar tales tareas.

Por otro lado, es fundamental que los exámenes cumplan con los siguientes criterios de validez: validez de contenido, validez de constructo, y validez aparente (*face validity*). Creemos que los exámenes de desempeño, sin duda, satisfacen plenamente los requisitos de validez.

Fortalezas y aspectos a mejorar

Aquí nos parece apropiado distinguir las fortalezas y aspectos a mejorar de acuerdo a las perspectivas de docentes, por un lado, y de alumnos, por otro.

Perspectiva docente

Comenzaremos por describir las fortalezas de los exámenes de desempeño en las Cátedras de Inglés 1 y 2 según nuestra visión.

Una de las ventajas de estos exámenes es que se diseñan a partir de un contexto similar al de una tarea de la vida cotidiana, que tiene un propósito específico, por ejemplo, la preparación de una charla para alumnos de primaria o secundaria sobre un tema de especialidad. Además, siempre seleccionamos un tema afín a las carreras de los estudiantes destinatarios, lo cual los entusiasma al completar el examen, ya que leen, escuchan y escriben sobre su disciplina.

Otra ventaja es que los insumos seleccionados para estos exámenes son textos auténticos, que generalmente se acortan para ajustarlos a las tareas propuestas, y que suelen estar acompañados de imágenes atractivas, que ayudan a enriquecer el diseño de los exámenes. Así, el docente cuenta con mucha flexibilidad a la hora de elaborar estos exámenes, que se diseñan a partir de un hilo temático que integra las tareas propuestas. Asimismo, otra ventaja de este cambio en el modo de evaluar fue que ayudó a los docentes a 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 o de síntesis, o conocimientos referidos a los procesos cognitivos superiores. 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 utilizados.

Otra de las fortalezas de los exámenes de desempeño es que las consignas que se elaboran para este tipo de exámenes sirven de guía para los alumnos, ya que incluyen el qué, por qué y para qué deben resolver cada tarea. Ellos, a su vez, tienen libertad de expresión al resolver las tareas, ya que las consignas no determinan el tipo de lenguaje que deben utilizar al responder. Cada estudiante responderá como pueda, según su competencia comunicativa. Si bien para los docentes puede ser más complejo evaluar dichas respuestas, esta tarea puede facilitarse a través del uso de escalas de desempeño? elaboradas durante la confección del examen.

Por último, la evaluación con exámenes de desempeño ha sido particularmente valiosa en varios/numerosos? ámbitos educativos, porque este tipo de evaluación está relacionada con los objetivos de enseñanza definidos en términos de la capacidad de resolución de tareas por parte de los estudiantes y no, meramente, en términos de su habilidad lingüística (Wigglesworth y Frost, 2017). Existe, además, un balance entre las macrohabilidades de comprensión y producción en este tipo de exámenes.

Sin embargo, los exámenes de desempeño también presentan desventajas desde el punto de vista docente. Una de ellas es el tiempo de búsqueda de material auténtico y elaboración de las tareas.

Otra debilidad es poder lograr consignas claras y breves que respondan a qué, por qué y para qué se debe resolver cada tarea y también lograr generar un diseño de contexto que sea similar al de la vida cotidiana de los estudiantes fuera del aula.

Estos exámenes, como todo instrumento de evaluación, pueden requerir ajustes una vez que han sido administrados. Uno de estos ajustes puede estar relacionado con el tiempo otorgado para completar el examen. Según varios de los alumnos de Inglés 1, dos horas no ha sido suficiente para completar su examen. Algunos de ellos proponen extenderlo a tres horas para tener más tiempo para redactar sus respuestas y revisarlas. Esto nos hace reflexionar sobre el hecho de que la extensión del examen quizás no haya sido la adecuada en cuanto a la cantidad de tareas incluidas, su complejidad y el tiempo brindado para que las resuelvan.

Otro aspecto importante que puede requerir revisión luego de la primera administración son los descriptores de las escalas de corrección así como los puntajes otorgados.

Perspectiva de los alumnos

Continuaremos describiendo las fortalezas y aspectos a mejorar de los exámenes de desempeño en las Cátedras de Inglés 1 y 2, pero teniendo en cuenta la evaluación de los alumnos, quienes nos brindaron su retroalimentación por escrito luego de haber visto sus exámenes corregidos.

Los alumnos expresan su conformidad al finalizar los exámenes haciendo comentarios muy positivos respecto al tema seleccionado, que es de su interés, y al desarrollo del examen. Notan que los resuelven con mayor naturalidad, tratando de incorporar los conocimientos adquiridos durante las clases de manera menos forzada que en los exámenes más estructurados, en los que se espera una sola respuesta correcta. Se sienten familiarizados

con los contenidos y tipos de tareas propuestas, ya que hay coherencia entre los temas y tareas que se abordan en clase y lo que se evalúa en el examen.

Además, como el uso del diccionario (bilingüe y monolingüe) está permitido durante el examen, los alumnos se sienten más seguros, ya que siempre existe el miedo a no comprender el significado de alguna palabra o expresión que puede aparecer en el examen y, por ello, creen que no van a poder resolver la tarea propuesta. Sin embargo, es importante enseñarles a usar el diccionario durante las clases y a saber cuándo es necesario consultarlo, porque, de lo contrario, pueden perder tiempo buscando palabras que no son esenciales para la comprensión global del texto o los textos incluido(s) en el examen.

También, en general, el tiempo estimado para el desarrollo de los exámenes les resulta adecuado, aunque, en las próximas instancias de evaluación, será conveniente brindarles un poco más de tiempo, como ya mencionamos, con el fin de que puedan revisar sus respuestas con mayor tranquilidad antes de entregar los exámenes.

Las consignas, si bien no presentan dificultad de comprensión, a veces no son leídas detenidamente por los alumnos, principalmente por su extensión.

Otra dificultad que los alumnos mencionaron en sus comentarios sobre los exámenes es que los *podcasts* (o audios en línea) seleccionados para las tareas de audiocomprensión son complejos y que no logran comprender todo lo que se dice. Sin embargo, sí logran resolver las tareas propuestas, porque lo que se les solicita que resuelvan ha sido diseñado teniendo en cuenta al alumno destinatario y al énfasis dado a determinadas ideas por parte de los hablantes durante el audio.

Incluimos aquí algunas opiniones de alumnos:

“Para mí el examen estuvo bien en todos los aspectos del mismo y personalmente creo que es una de las mejores opciones para evaluarnos porque elimina la forma mecánica que algunos exámenes de inglés tienen (por ejemplo, los del colegio secundario). Con respecto a la dificultad, fue moderada y justa para mí y para todos pues no contenía ningún tema que no se haya visto; el tema que se escogió me pareció muy interesante y me gustó bastante; el tiempo dado para la realización del examen fue suficiente.”

“Cuando vi el examen me asusté porque era muy largo y tenía miedo que sea muy complicado. Pero a medida que lo fui resolviendo me relajé y me concentré en lo que tenía que hacer. Los textos me parecieron muy entretenidos y las actividades eran similares a lo que veníamos practicando. (...) El audio lo pude entender bien porque me concentré en las palabras específicas que decía la consigna.”

“Me gustó mucho el parcial, me pareció muy útil, aplicable a la vida real.”

Reflexiones finales

En esta breve descripción del camino recorrido en las Cátedras de Inglés 1 y 2 tanto en lo vinculado a los contenidos como a los instrumentos de evaluación, damos cuenta de la importancia que el análisis de las necesidades de los alumnos ha tenido sobre las modificaciones realizadas en estos aspectos. En cuanto a la evaluación propiamente dicha en los cursos de inglés con fines académicos, consideramos que los exámenes de desempeño constituyen el instrumento más adecuado para saber si nuestros alumnos han podido alcanzar los objetivos del curso. Estos exámenes proporcionan la posibilidad de evaluar el uso de la lengua con un propósito comunicativo, en contextos de uso real, producto de la interacción entre usuario, texto y contexto (Widdowson, 1978, citado por Shohamy, 1995), permitiendo al usuario, apropiarse de la lengua al interpretar y crear discurso para expresar sus propios significados. Por lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que estos exámenes presentan más fortalezas que debilidades, especialmente para sus destinatarios, ya que, para los docentes, representa un trabajo más demandante en cuanto al tiempo que insume la búsqueda de material auténtico en línea y el diseño de las tareas, su contextualización e integración. No obstante, esta tarea es, a la vez, un trabajo placentero ya que los docentes tenemos mayor libertad en la elaboración de los exámenes, que sabemos, además, que son muy bien recibidos y resueltos por sus destinatarios.

Bibliografía

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

Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Dudely-Evans y St John, 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J. y Peacock, M. (Eds.). (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge.

Hyland, K. y Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for academic purposes*, 1(1), 1-12.

Jenkins, J. (1998). *Which Pronunciation Norms and Models for English as an International language?* In *ELT Journal* 52/2, pp.119-126.

Jenkins, J. (2006). *Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a lingua franca*. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157-181.

Shohamy, E. (1995). Performance Assessment in Language Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 188-211. doi:10.1017/S0267190500002683

Wigglesworth, G. y Frost, K (2017). Task and Performance-Based Assessment. Revised. En E Shohamy, I Or, S May (3rd Ed.), *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*. Switzerland: Springer International Publishing.