

## Uso de la lengua inglesa: cambio de paradigma en su evaluación en la Escuela de Lenguas

Manuela Orbe

*manuelaorbe@gmail.com*

María Julia Pich

*julia.pich@gmail.com*

*A partir de 2016, la Escuela de Lenguas de la U.N.L.P. comenzó a implementar un cambio en la evaluación de los contenidos gramaticales impartidos en sus cursos, cambiando el foco del dominio del sistema a la habilidad de usar la lengua en contextos que se asemejen a las potenciales necesidades lingüísticas del alumno. Para poder tener una idea de la habilidad del alumno de usar la lengua más allá de la situación de examen, proponemos ahora tareas que nos permiten inferir la capacidad del alumno de extrapolar el conocimiento de la lengua a otros contextos.*

*Presentaremos el concepto de tarea en la evaluación y tomaremos ejemplos de exámenes anteriores y posteriores a 2016 para ilustrar la necesidad de este cambio y cómo las profesoras de la sección Jóvenes van dejando atrás actividades de uso de la lengua arraigadas en nuestras evaluaciones pero que ya no se corresponden con nuestros objetivos.*

*Si bien la dicotomía forma/uso en el diseño de tareas es un tema que se viene debatiendo hace años, en 2016 surgió en la Escuela la necesidad de señalar el creciente desfasaje entre el diseño de nuestros exámenes y nuestra práctica áulica. Creemos que esta nueva generación de exámenes puede servir para ir acortando progresivamente esta brecha.*

### Introducción

En la Escuela de Lenguas ha habido un cuestionamiento del método y los objetivos de evaluación de la lengua extranjera que ha tenido un impacto en la instancia de evaluación escrita en todas sus secciones y áreas.

Como docentes, muchas veces usamos exámenes sin cuestionar su utilidad y perpetuamos de este modo posibles falencias en su diseño. Como profesionales responsables nos debíamos esta revisión ya que la calidad de este instrumento es clave para que las decisiones que tomamos a partir de la evidencia recogida sean válidas (Prati, 2007: 12).

Hasta hace poco tiempo en las evaluaciones de la Escuela recurriamos frecuentemente a las actividades de respuesta fija, ya sea en su formato de selección múltiple o en su formato *cloze*. Más allá del peligro que implica reforzar la idea de que hay solamente una respuesta correcta en una situación comunicativa, este tipo de ejercicios no servía para evaluar el potencial de producción del alumno en un contexto real de uso. Sólo nos permitía, hasta cierto punto, evaluar su comprensión, su conocimiento de reglas gramaticales específicas, y su destreza a la hora de resolver ese tipo de actividad, en la que incluso el azar podía entrar en juego.

El nuevo diseño de exámenes intenta evaluar la lengua en actos comunicativos. Con este fin, se toman muestras en contextos de simulación de tareas del mundo real que sirven como indicadores del potencial desempeño del alumno en una situación extraaúlica. Este diseño busca cerrar la brecha que se estaba generando entre el tipo de examen que usábamos y la forma en que trabajamos en clase, donde hacemos hincapié en el desempeño comunicativo del alumno.

De la misma forma que al diseñar un edificio debemos tener en cuenta su propósito final (Fulcher y Davidson, 2009), cuando diseñamos un examen debemos preguntarnos qué es lo que queremos evaluar, por qué y para qué. ¿Qué evaluamos: la habilidad de usar formas gramaticales específicas correctamente o el potencial desempeño exitoso en contextos lingüísticos significativos para el alumno? En los exámenes anteriores a 2016, podemos observar en la sección de uso de la lengua el predominio de ejercicios en los que el alumno debía conjugar verbos, elegir entre varias opciones o llenar blancos, generalmente con algún tipo de instrucción entre paréntesis que le indicaba qué verbo, tiempo verbal o incluso modalidad debía utilizar.

Quitar todo este tipo de guía no responde únicamente a una necesidad teórica, sino a que el alumno adolescente está en condiciones cognitivas de derivar del contexto una respuesta apropiada, siempre dentro de su nivel de interlengua, y no podemos seguir subestimando su capacidad deductiva y su creatividad. Además, esta complejización se impone porque en el mundo real nuestros adolescentes deberán usar la lengua de forma mucho más sofisticada a medida que su escolarización y su

mundo personal se vuelven más abstractos y ricos (Jang, 2014: 113). Si además consideramos que no existen dudas de que conocer vocabulario y gramática no es suficiente a la hora de lograr objetivos comunicativos en situaciones sociales reales, ¿por qué seguir evaluando al alumno como si su objetivo fuera el dominio de las reglas? Para que nuestro examen tenga validez de constructo, su diseño deberá reflejar nuestros conceptos de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Prati, 2007: 12).

Si bien no podemos medir de forma directa el desempeño del alumno en todos los contextos lingüísticos posibles y entendemos que el examen es una herramienta inevitablemente artificial, sí podemos diseñar tareas que nos permitan inferir la capacidad del alumno de producir una respuesta comunicativa y eficiente en un contexto de uso real, similar al creado por la tarea planteada en el examen (McNamara, 2000). Por supuesto, la creación de este tipo de tareas no es fácil ya que difiere de los típicos ejercicios de uso de la lengua a los que estamos acostumbrados, y de los que es tan difícil desprenderse.

A continuación, y antes de pasar al análisis comparativo de los ejemplos, revisaremos la definición de tarea de Ellis (2003). Según el autor, una tarea es un plan de trabajo que requiere que el alumno procese la lengua pragmáticamente para lograr un resultado que pueda ser evaluado en términos de contenido. El foco del alumno por lo tanto estará en el significado y deberá usar sus propios recursos lingüísticos para resolverla tarea aunque su diseño pueda, en algunos casos, obligarlo a usar una forma en particular. Es decir, la tarea estimulará el uso comunicativo de la lengua y buscará que el alumno utilice en un contexto artificial los recursos lingüísticos que utilizaría en una situación del mundo real.

Las tareas pueden ser focalizadas o no focalizadas. En el caso de las no focalizadas, se evalúa el contenido sin esperar el uso de ninguna estructura lingüística en particular. En cambio, las tareas focalizadas obligan al alumno a procesar, receptiva o productivamente, una determinada estructura gramatical, la cual no puede estar especificada en las instrucciones porque esto indicaría que la forma sigue primando sobre el significado (Ellis, 2003: 64).

## Ejemplos viejos, ejemplos nuevos

En esta sección del trabajo presentaremos distintos ejemplos tomados de exámenes de la sección Jóvenes en un intento de ilustrar la lenta transición que va de actividades para completar con claro énfasis en la forma gramatical a tareas focalizadas en las que prima la función comunicativa. Las primeras exigían muy poca producción y podían resolverse con éxito sin permitirle al docente comprobar la comprensión real del alumno, mientras que las últimas requieren de una comprensión profunda del texto para su resolución, crean un contexto lingüístico propicio para el uso de las formas a evaluar, y permiten inferir el potencial desempeño del alumno en un contexto lingüístico real.

Como se verá en los siguientes ejemplos tomados de exámenes anteriores al cambio propuesto en 2016, muchos de los ejercicios no generaban una situación de uso real de la lengua, sino que esperaban que el alumno pusiera en práctica reglas gramaticales aprendidas de manera explícita, como simple ejercitación mecánica de la forma. El alumno no se detenía a pensar, por ejemplo, por qué usaba un tiempo y no otro. Relegado a un segundo plano el valor comunicativo, el alumno se limitaba -- no por falta de capacidad, sino por cumplir con los requisitos del examen-- a elegir entre un tiempo propuesto y otro o a aplicar una regla sobre un verbo asignado. Vale señalar también en este punto que este foco excesivo sobre la forma se veía reforzado por el uso de un código de líneas de puntos o de trazo que le indicaba si esperábamos que usara una o más palabras. Aunque ese sistema se utilizaba a modo de ayuda, lo que estábamos haciendo era limitar el número de opciones posibles. Como sabemos, siempre hay distintas maneras de parafrasear una idea, y si el alumno utiliza sus recursos lingüísticos y emplea una alternativa distinta a la esperada para expresar el mismo mensaje y así cumplir con el objetivo comunicativo, ¿por qué limitar su producción? Al usar este tipo de ejercicios no estábamos siendo coherentes con la forma en que presentábamos la gramática en clase, sino con el tipo de ejercitación que el alumno hacía, por lo general en su casa, como práctica mecánica para fijar las reglas.

A continuación, presentaremos dos ejemplos representativos de lo expuesto anteriormente y que a nuestro criterio demuestran claramente la necesidad del cambio.

(1) “Charles Henry Harrod \_\_\_\_\_ (**start**) the business in 1834”<sup>(1)</sup>

Para evaluar el uso del pasado simple, no es necesario darle al alumno el verbo que debe utilizar ya que de este modo sólo se está evaluando si el alumno sabe la forma del pasado del verbo asignado. Desde su comprensión del texto puede pensar una opción comunicativa diferente. ¿Por qué cercenarle la posibilidad de usar otro verbo regular como *open*? ¿Por qué conformarnos con comprobar que el alumno sepa aplicar una regla cuando podemos forzarlo a demostrarnos que además podría usarla en otros contextos?

(2) *Early this morning I ..... (EXPRESS ABILITY, see) a new satellite far away so I .....(EXPRESS OBLIGATION, inform) this to Houston.*<sup>(2)</sup>

En casos como el del ejemplo (3), muy utilizados anteriormente en nuestros ejercicios de interacción, podemos ver cómo se le indica directamente al alumno el verbo modal que debe emplear en esa situación (*expressability/obligation*) y sólo se espera que produzca la forma correspondiente. El alumno no necesita identificar la modalidad y se limita a aplicar la regla sobre un verbo que ni siquiera debe elegir ya que le está siendo dado de antemano. Así, la comprensión global del texto y del mensaje a transmitir pasan a ser totalmente prescindibles, y el alumno, con sólo dominar la fórmula *OBLIGATION = MUST/HAVE TO + INFINITIVE*, puede completar los blancos sin leer el resto del texto y aun desconociendo el significado del verbo que está utilizando.

Además, en este ejemplo podemos señalar un uso forzado de una estructura ya que probablemente no sea la más natural ni la única opción aceptable en el contexto. En el caso de *could see/was able to see* del primer blanco, el uso de la modalidad no se ve justificada por elemento alguno del contexto lingüístico, siendo así una estructura impuesta. Sería totalmente aceptable y quizás hasta más natural emplear el pasado simple en ambos blancos. “*Early this morning I saw a new satellite far away so I informed this to Houston*” es una oración perfectamente gramatical y coherente con el resto del texto. Para evaluar habilidad y obligación en un contexto significativo

deberían diseñarse tareas focalizadas que limiten las formas posibles y obliguen al alumno a utilizar dichas estructuras modales.

Esperamos haber elegido ejemplos claros de la necesidad del cambio propuesto.

Los siguientes ejemplos extraídos de los exámenes diseñados a partir de 2016 son casos de tareas focalizadas que buscan superar las limitaciones expuestas anteriormente.

(3) **Your friend:** *I don't know where we should go first today.*  
(1)..... *places to choose, but the weather forecast says* (2)  
.....!(3)

En el diálogo que contiene el ejemplo (3), la mención del pronóstico del tiempo como condicionante de la actividad a realizar por la tarde obliga al alumno a imaginar lo que el pronóstico puede anunciar para ese día. En términos de contenido, el alumno deberá inferir que el tiempo no va a ser bueno en función de la conjunción adversativa *but* y porque a continuación en el diálogo se dice que elegirán un plano realizar bajo techo. Esto, a su vez, exige el uso del futuro perifrástico (*going to*) para predicciones, que es el más natural en este tipo de contextos y es, justamente, el ítem lingüístico que se desea evaluar.

En caso de que el alumno pusiera, por ejemplo, "it's going to be sunny", se consideraría inadecuado ya que fallaría a nivel comunicativo más allá de que el empleo del tiempo verbal sea correcto. De no penalizar este tipo de respuestas, seguiría primando la forma y no estaríamos siendo fieles al nuevo objetivo de evaluación.

A continuación, tres ejemplos del diseño nuevo de exámenes.

- (4) *What thoughts do you think the previous adverts might trigger in teenagers? Complete your notes. They will come in handy for later discussion with your class.*



- If I buy that deodorant, .....*  
*If only .....*  
*If we had had this kind of advertising 100 years ago, .....*  
*If I drank this beer, .....(4)*

Dentro del contexto de la preparación de una clase sobre publicidad, la primera parte de cada frase funciona como “trampa de estructura” (Skehan, 1998:268) que obliga al alumno a usar determinada forma gramatical para expresar posibles pensamientos de los adolescentes inspirados en gráficas publicitarias. Cualquier respuesta es aceptable siempre que sea coherente y gramatical.

- (5) ***As the interview progresses, Gary tells you about a rescue for which he received a medal of honor. Using the information you got from him, write the first part of a report to include in your news story.***  
*“I got to the accident area and there was a car hanging on the edge of the bridge. I tried to free the two passengers, a man and a woman, but she had her leg trapped under the seat. I asked her: ‘Are you in pain?’, and she replied: ‘Yes! I can’t stand it much longer!’”(5)*

El objetivo de la tarea lleva al alumno a usar la forma gramatical esperada. El alumno deberá usar un extracto de la entrevista para incluir las palabras del entrevistado en un artículo a publicar. Pasar discurso directo a indirecto encuentra así un contexto claro y real dentro del contexto del examen.

**(6) A new student joined the course yesterday. Write an e-mail to your best friend back home about him. This is his student card.<sup>(6)</sup>**

<p><b>Name:</b> Mark Walabi <b>Country:</b> Australia <b>Age:</b> 16 <b>Birthday:</b> 22<sup>nd</sup> July <b>School clubs:</b> film making <b>Sports:</b> football</p>	
---	---

En los niveles iniciales, aunque la dificultad en el diseño de instrumentos de evaluación es claramente mayor, también se pueden incluir trampas de estructura como las llama Skehan (OP.CIT.) para testear las formas estudiadas. En este caso, para compartir la información incluida en el perfil del nuevo alumno, el examinado se verá obligado a verbalizarla usando el presente simple, principal foco gramatical del examen. El contexto de un email a un amigo le da un objetivo verosímil a la tarea.

### **Conclusión**

Esperamos que los ejemplos elegidos hayan servido para ilustrar el camino que empezamos a recorrer en 2016 y seguiremos transitando en años subsiguientes. No hay exámenes perfectos, pero sí sabemos que hay exámenes que no se condicen con nuestra forma de ver la enseñanza del idioma y que es nuestra responsabilidad como profesionales estar abiertos a estos cambios que mejoran tanto la práctica docente como la experiencia del alumno. El trabajo y la dedicación del plantel docente de la Escuela hacen posible que esa brecha se acorte, acercándonos cada vez más a una evaluación del uso comunicativo de la lengua.



## Bibliografía

Davidson, F., Fulcher, G. (2009) Test architecture, test retrofit. *Language Testing* 26. SAGE Journals. Disponible en <http://ltj.sagepub.com/>

Ellis, R. (2003) Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal* 34: 64-81

Jang, E. (2014) *Focus on Assessment. Principles for Assessing Adolescent Language Learners*. Oxford: OUP. Cap. 4

McNamara, T. (2000) *Language Testing*. Oxford: OUP. Cap. 1

Prati, S. (2007) *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

Skehan, P. (1998) Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268–286

## Notas

- (1) Ejemplo extraído del examen de Jóvenes 3 Menores. Año: 2015. Ítem lingüístico esperado: *simple past (regular verb)*
- (2) Ejemplo extraído del examen de Jóvenes 3 Menores. Año: 2011. Ítem lingüístico esperado: *modal verbs*
- (3) Ejemplo extraído del examen de Jóvenes 3 Menores. Año: 2015. Ítem lingüístico esperado: *there is/there are, going to for predictions*
- (4) Ejemplo extraído del examen de Jóvenes 7. Año: 2016. Ítem lingüístico esperado: *conditional sentences*
- (5) Ejemplo extraído del examen de Jóvenes 7 Año: 2016. Ítem lingüístico esperado: *reported speech*
- (6) Ejemplo extraído del examen de Jóvenes 1 Menores. Año: 2016. Ítem lingüístico esperado: *present simple*