

LA EVALUACIÓN EN LOS CURSOS DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

LETICIA KRSUL

Universidad de Buenos Aires.

lkrsul@hotmail.com

La evaluación ocupa un lugar reconocido en el encuadre de la enseñanza de Español Lengua Extranjera y se presenta como un instrumento necesario en la mayoría de los cursos que dictamos. La forma más común de evaluar es a través de exámenes escritos y orales, parciales o finales de lo que se ha enseñado, pero existen otros procedimientos de evaluación, tal vez menos conocidos o menos aplicados cuya elección dependerá de las especificaciones de cada curso. Bachman (1996) sostiene que la evaluación no supone necesariamente la utilización de exámenes y que, a su vez, los exámenes en sí mismos no tienen porqué ser necesariamente evaluativos.

Por otra parte, Bordón (2006) diferencia tipos de evaluación de acuerdo con tres criterios: los objetivos, los procedimientos y la calificación de la evaluación. Con respecto a los procedimientos, los divide, por un lado, en evaluaciones que requieren de procedimientos cualitativos que cuentan con instrumentos como informes o carpetas de trabajo, diarios de clase o autoevaluación y por otra parte las que utilizan procedimientos cuantitativos basados en exámenes. Estos dos tipos de procedimientos pueden, también, combinarse para obtener una evaluación en conjunto.

Esquema de tipos de evaluación:

Según:	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	CALIFICACIÓN
	Informar sobre los procesos . Evaluación formativa	Cualitativos: informes, diarios, etc. Autoevaluación.	Subjetiva: requiere la intervención de un evaluador.
	Proporcionar resultados . Evaluación sumativa	Cuantitativos: exámenes.	Objetiva: puede utilizar instrumentos mecánicos

Bordón (2004)

Por otra parte, el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (2001) en su clasificación distingue 13 pares de tipos de evaluación y en ella el término evaluación incluye tanto exámenes como otros procedimientos. Esta clasificación, a su vez, está hecha desde diferentes perspectivas, con más detalle que la mencionada en el cuadro anterior.

Clasificación de los tipos de evaluación.

1	Evaluación de aprovechamiento.	Evaluación de dominio.
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta

7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

M CER (2002, 183)

Normalmente, la evaluación del aprendizaje del alumno se impone por currículo, por planificación didáctica o simplemente porque es una práctica común, a veces se trata simplemente de averiguar si han cumplido con los objetivos propuestos al inicio del curso. También nos encontramos, como docentes, ante la necesidad real y el interés de valorar (en el sentido de dar un valor a) lo que los estudiantes aprendieron, o lo que saben, o lo que pueden hacer con la lengua. Además, tenemos que tener presente que sus efectos, es decir los efectos de la evaluación, tienen repercusiones tanto personales como sociales para los estudiantes.

Douglas (2000) hace una diferencia entre la evaluación de los cursos de Objetivos Específicos y los de lengua general, cuando sostiene que “los exámenes de lengua para Objetivos Específicos pertenecen a una rama de exámenes de lengua en los cuales el contenido del test y el método son derivados de un análisis de una situación de uso del lenguaje específico como en el caso de *Español para Negocios*, o *Turismo*, o *Académico*, entre otros”. Sostiene también que, si bien todos los exámenes son elaborados para algún propósito, existe en la evaluación de los cursos de Objetivos Específicos, un continuum de especificidad desde uno muy general a uno muy específico ya que estos exámenes son un especial tipo de test comunicativo basados en un constructo teórico de contextualización comunicativa de la habilidad de lenguaje.

Douglas (2001) también plantea tres problemas o tres aspectos distintivos que es necesario tener en cuenta en el momento de la elaboración de este tipo de evaluación:

1) El problema de la autenticidad: Douglas sostiene que la autenticidad no está dada en la mera simulación de la vida real en las actividades que los candidatos deberán realizar en el examen, sino que la autenticidad está dada por la interacción entre las características de los textos y tareas del test por un lado, y la habilidad de la lengua y el conocimiento previo de los candidatos, por otro.

2) El problema de la especificidad: Douglas sostiene que es la especificidad lo que diferencia a estos exámenes de los de lengua general. El problema está, muchas veces, en determinar cuánta especificidad incluir en el examen ya que se puede pecar de “sobreespecificidad” o de “subespecificidad”¹. Él propone que busquemos un equilibrio y busquemos características que sean compartidas por un número relevante de situaciones de uso de la lengua (dentro de la especificidad).

3) El problema de la inseparabilidad: Douglas sostiene que debemos tratar de entender cómo el conocimiento previo del tema del Objetivo Específico y el conocimiento de la lengua interactúan y se influyen uno a otro en el uso de la lengua. Al respecto, él se pregunta si es posible distinguir

¹ La traducción es propia.

entre estos dos tipos de conocimiento que él considera que son inseparables ya que la lengua es aprendida en un determinado contexto de uso.

También Brinton (1989) afirma que la evaluación de los cursos de Objetivos Específicos debe ser diferente de la de los cursos de lengua tradicionales ya que esos cursos tienen características distintivas. Agrega que una de las primeras tareas que tiene el profesor que se dispone a programar un curso de lengua es establecer qué va a evaluar y esta pregunta es especialmente compleja en los cursos de contenidos u objetivos específicos en los cuales el desarrollo de la lengua y la adquisición del tema o materia específica a aprender son fundamentales y esto es lo que hace diferente y difícil de establecer el qué, es decir, qué evaluar y también elegir cómo hacerlo.

En 2005, el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires me dio la oportunidad de presentar un proyecto para el dictado de un curso de Español para Negocios en el marco de cursos de Español Lengua Segunda y Extranjera que ya venía ofreciendo. Este curso debería tener especificaciones determinadas, por ejemplo, la duración debía ser de 48 horas distribuidas en 3 horas semanales en bloque a lo largo de un cuatrimestre y el nivel de entrada de los alumnos debía alcanzar el nivel 5 (niveles del Laboratorio de Idiomas) aprobado. Con estos datos más la consideración de una población posible (debido a que hasta el comienzo del curso no tendría información concreta de mis estudiantes) básicamente representada por un lado, por estudiantes extranjeros de áreas afines a los negocios y, por otro, un público general interesado en hacer negocios con países de habla hispana o establecer su propio negocio o empresa en estos países, me dispuse a programar el curso.

Quiero referirme ahora solamente al proceso de la toma de decisiones sobre cómo y qué evaluar en el curso. Para ello, investigué la bibliografía relacionada por una parte, con evaluación en forma general y por otra, con la evaluación en los cursos de Objetivos Específicos ya que este tipo de cursos presenta algunas características propias como las que ya mencioné anteriormente.

Entonces, y teniendo en cuenta las especificaciones, este curso requería de una evaluación del desempeño de los estudiantes, debido a que, como sostiene Alderson (1998) estas pruebas no están basadas en un programa en concreto sino que están diseñadas para evaluar la competencia de los alumnos en diferentes campos del aprendizaje. Agrega que están pensadas para determinar si los alumnos tienen la suficiente competencia lingüística para poder utilizar la lengua en un área específica y que se denominan a menudo "pruebas para fines específicos" y su contenido está normalmente basado en un análisis de necesidades relativo al tipo de contenidos lingüísticos que se requiere para un determinado fin. Con los resultados de este tipo de evaluación podría llegar a inferir qué podría hacer un candidato en situaciones de uso real de la lengua y en un contexto específico en el futuro.

McNamara (2000) sostiene, también, que un examen de desempeño es el que tanto por el input presentado al alumno, como por las actividades propuestas o por la respuesta esperada, intenta reproducir el uso de la lengua en el mundo real, es decir, no se limita a evaluar indirectamente estos conocimientos mediante instrumentos que focalicen ítems aislados de gramática o de léxico, por ejemplo.

A partir de estas consideraciones tenía que decidir antes de comenzar a dictar el curso con qué procedimientos y cómo serían evaluados los estudiantes. Tomé la decisión que consideré más válida en ese momento para este curso: una evaluación a través de la realización de tareas, tanto para la evaluación continua de las diferentes unidades didácticas y seguimiento del curso como para la evaluación final.

Entendiendo por tarea la definición que da sobre ella Breen (1987) en la que sostiene que "tarea es cualquier acción estructurada para el aprendizaje de la lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para quienes realizan la tarea". Considera, también, que la "tarea" se refiere a un gran

número de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de la lengua, desde un ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas.

Consideré, entonces, que una manera de evaluar en este curso de Español para Negocios si alguien es proficiente es colocarlo en una situación en la que pueda demostrarlo de manera directa, por ejemplo: escribiendo una carta pidiendo empleo, escribiendo un C.V. o haciendo una presentación oral del producto que vende una empresa.

A modo de ejemplo voy a presentar algunas de las actividades que los estudiantes realizan en el curso. Tomé como ejemplo, al azar, la Unidad 1: esta unidad se denomina *La Empresa* y sus contenidos se refieren principalmente a todo lo relacionado con la descripción de diferentes empresas, los roles y funciones que se desarrollan en ellas, las características que requiere cada puesto de trabajo, atravesado todo esto, por un lado, por la lectura de artículos en los cuales distintos empresarios cuentan su experiencia, donde también los estudiantes cuentan sus experiencias, si es que las tienen, o la historia de alguna empresa de sus países que les interese o que simplemente conozcan, y por otro lado, por diferentes actividades como las que voy a presentar. Me gustaría destacar que las siguientes tareas representan una parte de las actividades realizadas en la Unidad y no son las primeras. El objetivo de presentarlas en este trabajo es mostrar cómo trabajan los alumnos, los criterios que utilicé para la selección de las actividades con el fin de que los alumnos pudieran trabajar tanto la lengua como el contenido e incorporar y compartir con el curso sus conocimientos previos sobre el mundo de los negocios, en particular.

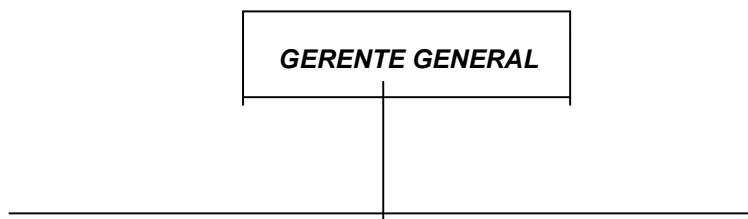
A su vez, estas actividades serán un antecedente importante para la evaluación final, es decir, van a constituirse en “pre-tareas” para la realización de la tarea final.

1) Encuentren en la columna B la definición de cada puesto de trabajo mencionado en la columna A.

A	B
<u>GERENTE GENERAL</u>	Es el responsable de los objetivos, políticas y programas relacionados con el mercado y las ventas.
<u>GERENTE DE RECURSOS HUMANOS</u>	Persona capacitada en informática que se ocupa de programar y mantener los sistemas de la empresa.
<u>JEFE DE VENTAS</u>	Ejecutivo de primer nivel que se ocupa de dirigir y supervisar todas las actividades de la empresa y también de definir sus políticas y objetivos.
<u>DIRECTOR DE MARKETING</u>	Dirige los procedimientos de contratación de personal, remuneración, desarrollo de las personas que trabajan en la empresa y de asuntos sociales del personal en general.
<u>ASESOR</u>	Supervisa a los vendedores y está en contacto con los procesos de venta y los productos que son vendidos en la empresa.

<u>GERENTE FINANCIERO</u>	Es el responsable de los productos que vende la empresa, de estudiar sus posibilidades, su desarrollo y su lanzamiento.
<u>GERENTE DE PRODUCCIÓN</u>	Asiste a su superior en funciones generales o más específicas de un área dentro de la empresa.
<u>ANALISTA-PROGRAMADOR</u>	Prepara planes de inversión y presupuestos. Dirige las áreas comerciales de la empresa.

- 2) Con los datos del punto anterior, más la información que ustedes tengan sobre el tema, hagan un organigrama jerárquico de una empresa que puede ser alguna de las vistas o de las que ustedes expusieron, u otra.



- 3) Ustedes están trabajando en la empresa mencionada en el punto anterior y un amigo les comenta que él va a empezar a trabajar el mes próximo en la misma empresa. Escribanle un e.mail explicándole las características de la empresa, qué posición ocupan ustedes, quiénes son las personas que cumplen los roles más importantes y cuáles son sus características personales para que su amigo pueda comenzar a trabajar conociendo algunos aspectos de esa empresa.

Como se puede observar son varias las destrezas que los estudiantes ponen en práctica para el desarrollo de estas actividades. Quisiera decir también que, por ejemplo en el punto 2) los alumnos no solamente escriben el organigrama en sus cuadernillos sino que pasan a escribirlo en el pizarrón y lo explican al resto de la clase.

En cuanto a la evaluación final, es presentada en la primera clase para que los alumnos puedan ir relacionando desde el inicio los contenidos con lo que deberán hacer cuatro meses más tarde. Esta evaluación incluye una tarea integradora de las 6 unidades que conforman el programa dividida en dos partes: una escrita y otra oral.

- 1) Parte escrita: tienen que diseñar su propia empresa,. Pueden elegir el rubro y las características que ellos consideren más convenientes y la consigna es la siguiente: Ustedes desean iniciar una empresa o negocio. Para comprobar si podrán realizarlo y tener las consideraciones principales clarificadas: redacten un plan de negocios para la creación de un microemprendimiento o una PyMES. Para realizarlo consideren los siguientes aspectos claves: darle un nombre, describir la empresa o negocio que piensan

instalar, describir al personal que necesitarán, la organización comercial, los costos, los gastos fijos y variables, el financiamiento y la publicidad.

- 2) Parte oral: Deberán participar en una Exposición de Empresas en la que harán una presentación oral de su empresa y distribuirán folletos con información importante para atraer clientes. También deberán responder las preguntas que les harán los participantes a la exposición (el resto de los estudiantes).

Concretamente, el inicio de la parte escrita que retoma la tarea de la unidad 1, es la siguiente:

Plan de negocios
(Nombre de la empresa/negocio)

Descripción de la empresa

Describe lo más precisamente posible su empresa, a qué se dedica, a qué público está destinada, porqué piensa que es importante o necesaria en el mercado, qué características únicas o poco frecuentes tiene.

Descripción del personal

Describe cuántas personas necesitará, en qué posiciones y para realizar qué tareas específicas. También, las características que deberán tener las personas que trabajen con usted.

En las tareas mencionadas, tanto las preparatorias como la final, intenté respetar los tres puntos que Douglas señala como problemáticos: a) la autenticidad: no solamente elegí una tarea que considero auténtica para todo el que quiera poner un negocio como es la redacción de un plan, sino que también intenté que a través de su realización, los estudiantes pudieran desplegar sus conocimientos previos tanto de los negocios como de la lengua, b) la especificidad ya que no sólo en la programación del curso sino también en la selección de las actividades propuestas busqué las que considero son más comunes y generales en el ámbito de los negocios, en todos sus rubros, sin privilegiar uno en particular. Por ejemplo: no propuse la creación de empresas o negocios cuyos rubros fueran poco frecuentes o desconocidos para la mayoría, sino que ellos podían elegir libremente. Además traté de no enfocar en detalles para la elaboración del plan que tal vez no todo el grupo conocería o que no les resultara significativo en el futuro, c) con respecto a la inseparabilidad: también intenté que el conocimiento del tema "negocios" y el conocimiento de la lengua interactuaran en las actividades ya que siempre aparecen intregados. Son escasas las actividades que plantean una ejercitación específica del léxico de negocios, por ejemplo, y si las hay, la actividad siguiente es una actividad que integra los dos aspectos, como sucede en el ejemplo presentado.

El siguiente paso fue definir cómo calificaría esta tarea. Debido a que una gran parte de la población del curso son estudiantes que necesitan de alguna forma convalidar la realización de este curso en sus universidades presentando certificados que lo acrediten por medio de una certificación numérica y también porque administrativamente así lo requería la institución, la calificación debía ser numérica.

Me restaba, entonces, definir los criterios que utilizaría para la evaluación y la calificación del trabajo realizado. Debía establecer criterios de evaluación bien definidos y, como sostiene Bordón, serán mejores los criterios que proporcionen descripciones claras de niveles de actuación y que tengan la capacidad de transformar esas descripciones basadas en apreciaciones subjetivas en entidades computables. También sabía que, como era yo tanto la profesora como la evaluadora disponía de más muestras de actuación de los alumnos que únicamente la prueba final, así como la posibilidad de realizar una evaluación continua durante el curso y una devolución de ella.

Opté por una escala de evaluación holística, ya que consideré que debido a las características del curso y de la tarea final este criterio de evaluación era más adecuado que el analítico porque

podría establecer una escala con descriptores que puntuaran de manera global la actuación de los estudiantes, sin distinguir rasgos específicos, evaluando la totalidad de lo producido por el alumno ya que era tan importante tener en cuenta el uso de la lengua como el del contenido específico, y estos son inseparables también en la evaluación, como lo señalaba Douglas. Me basé en la muestra de una escala holística que presenta Alderson (1998), aunque incluí modificaciones de acuerdo con criterios personales que consideré que me ayudarían a diferenciar las bandas de puntuación con los puntajes que yo necesitaba.

Escala holística: la siguiente es la primera escala que hice cuando dicté el primer curso con la idea de modificarla después de usarla en la primera evaluación teniendo en cuenta los resultados obtenidos y después de comprobar cómo funcionaba. Es una escala simple, poco descriptiva y subjetiva pero me fue útil y me sigue siendo útil y aunque intenté perfeccionarla, todavía no logré hacerlo. Debido a que soy tanto la profesora, la evaluadora y la correctora, conozco los contenidos del curso y sé el valor exacto de cada banda. Reconozco que a un corrector ajeno al curso le será muy difícil usarla. En esta escala, la puntuación va en orden decreciente de 10 a 6, con continúe con la puntuación ya que a partir de 5 se considera desaprobado, no obtiene certificado, y prefiero hacer una devolución individual de la evaluación con las necesidades de cada alumno. De todos modos, nunca tuve un alumno que obtuviera una puntuación inferior a 6.

10	Tarea perfectamente realizada. Su expresión escrita y oral y su comprensión lectora y auditiva en las situaciones relacionadas con el ámbito de los negocios es excelente, puede presentar errores o inadecuaciones mínimos.
9	Tarea muy bien realizada. Su expresión escrita y oral y su comprensión lectora y auditiva en las situaciones relacionadas con el ámbito de los negocios presenta errores o inadecuaciones leves en alguna de las destrezas mencionadas.
8	Tarea bien realizada. Su expresión escrita y oral y su comprensión lectora y auditiva en las situaciones relacionadas con el ámbito de los negocios presenta errores o inadecuaciones leves en varias de las destrezas mencionadas.
7	Tarea correcta aunque limitada. Su expresión escrita y oral y su comprensión lectora y auditiva en las situaciones relacionadas con el ámbito de los negocios presentan errores e inadecuaciones en varias de las destrezas o en el dominio del léxico relacionado con los negocios, que pueden dificultar mínimamente la comunicación.
6	Tarea correcta aunque torpe. Su expresión escrita y oral y su comprensión lectora y auditiva en las situaciones relacionadas con el ámbito de los negocios presenta errores e inadecuaciones en las cuatro destrezas y en el dominio del léxico relacionado con los negocios, que no hacen incomprendible su comunicación pero la dificultan.

Las siguientes son algunas conclusiones sobre las evaluaciones realizadas en los cursos de Español para Negocios que dicté hasta el momento. Es importante para mí aclarar que las siguientes conclusiones no corresponden a resultados estadísticamente obtenidos sino a

apreciaciones personales y generales. Queda pendiente para un próximo trabajo un análisis más riguroso.

1) Los estudiantes para quienes el tema del Objetivo Específico, es decir los Negocios era conocido pudieron actuar mejor que quienes tenían iguales habilidades del lenguaje pero no el conocimiento previo específico. Tengo que destacar que tuve muy pocos estudiantes que hicieron el curso sin tener un interés específico en el tema, pero a ellos les fue particularmente más difícil incorporar los contenidos relacionados con los negocios. Y, esto influyó negativamente ya que dificultó la realización de las tareas asignadas no solamente la final sino las diarias.

2) Las devoluciones de las tareas realizadas con las correcciones realizadas durante el tiempo de realización del curso, ya sea en forma oral o escrita, fueron tenidas en cuenta por la mayoría de los alumnos para la realización de la tarea final y en forma general lograron mejorarla.

3) Al finalizar el curso, tanto con la tarea final escrita como haciendo y escuchando las exposiciones de los compañeros, cada uno llegó a tener una evidencia real de sus logros y mejoras alcanzadas durante el curso. Esto facilitó que pudieran hacer una autoevaluación espontánea sobre sus progresos y sus necesidades. Con esta evidencia me propongo incorporar en los próximos cursos que dicte la autoevaluación a través de un cuestionario elaborado para este fin. Salazar García (1999) sostiene que este tipo de evaluación es la más indicada para el enfoque por tareas, porque al ser un enfoque centrado en el alumno, él debe ser quien "valore" su aprendizaje.

4) Pude comprobar, también, por los resultados obtenidos que, como sostiene Salazar García (1999), el enfoque por tareas es factible en un marco no competitivo de enseñanza, en instituciones y centros a los que el estudiante accede voluntariamente y en los que las pruebas tradicionales resultan prácticamente irrelevantes para los alumnos.

Estas son las primeras conclusiones que pude obtener después de mis primeras evaluaciones realizadas, como señalé no son resultados estadísticos sino apreciaciones subjetivas que sin embargo considero que serán de interés para quienes estén relacionados con este tema y siempre que tengan en cuenta que cada curso presenta diferentes características que requieren diferentes intervenciones y negociaciones.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alderson, J. Charles y otros. Exámenes de idiomas. Cambridge University Press. 1998.
- Bachman, L. y Palmer, A. S. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bordón, Teresa. La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: bases y procedimientos. Editorial Arco/Libros. Madrid. 2006.
- Breen, M. Contemporary paradigms syllabus design. *Language Teaching* XX. 1987.
- Brinton, Donna M. y otros. Content-based second language instruction. Newbury House Publishers. New York. 1989.
- Douglas, Dan. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge University Press. 2000.
- Douglas, Dan. Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability. En: *Experimenting with uncertainty. Essays in honour of Alan Davies*. Cambridge University Press. 2001.
- Dudley-Evans, Tony y otros. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. 1998.
- McNamara, Tim. *Language Testing*. Oxford University Press. 2000.
- Nunan, David. El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press. 1996.
- Salazar García, Ventura. El enfoque por tareas como búsqueda de un currículo centrado en el alumno. En: *Lingüística aplicada a las lenguas extranjeras*. Almería. 1999.

