Experiencia de un enseñante/investigador con evaluaciones basadas en el rendimiento como instrumentos de diagnóstico

Michele G. Peers

Peers describe sus esfuerzos para diagnosticar las aptitudes para la lectoescritura de sus estudiantes de formación profesional, mediante el empleo de una evaluación más auténtica del rendimiento que integra lectura y escritura. Este diseño ofrece un modelo claro de la enseñanza y evaluación basada en capacidades ecológicamente pertinentes y un buen ejemplo de articulación de los objetivos que interesan al profesor y los que interesan al alumno.

Enseño redacción a estudiantes de un centro de formación profesional. Mi curso está diseñado para basarse en las estrategias de redacción de los alumnos. Sin embargo, me ha frustrado la inadecuación de las pruebas tradicionales para ofrecerme la información que necesito para planificar la instrucción. Sabía que necesitaba mejor información y decidí seguir un método alternativo de evaluación para determinar las estrategias de lectura y escritura de mis alumnos. Basándome en experiencias pasadas con esos estudiantes, yo ya sabía que podían verbalizar los conceptos de auditorio, formato y propósito, pero no parecían ser capaces de producir escritos que reflejaran estos conceptos. Sus aptitudes para la lectura también parecían limitadas. En realidad, mis estudiantes con frecuencia parecían estar perdidos cuando les asignaba tareas que integraban actividades de lectura y

escritura. Esta situación era única porque los estudiantes reconocían sus limitaciones y deseaban hacer algo respecto a ellas. Como decía un alumno, "Sé que lo que hago no funciona, pero no sé qué se supone que debo hacer".

Para desarrollar una evaluación adecuada, quise saber qué tipos de experiencias habían tenido anteriormente mis alumnos en la escuela. ¿Qué tipo de lectura y escritura habían hecho? ¿Conectaban estas experiencias con las actividades de lectura y escritura llevadas a cabo fuera de la escuela? Los estudiantes discutieron sus antecedentes educativos conmigo y descubrí que éstos se centraban en pruebas de respuestas breves y tareas de escritura de uno o dos párrafos. Hablaban de leer para obtener información, pero no para realizar inferencias o alcanzar conclusiones.

Más preocupante fue el hecho de que casi ninguno de los estudiantes podía ver alguna aplicación extraescolar de sus aptitudes escolares. Sus experiencias habían llevado a muchos de ellos a decidir que, simplemente, "no estaban hechos para la escuela" y esto no parecía tener importancia porque, "de cualquier manera, la escuela no tiene nada que ver con el trabajo". Sin embargo, la mayoría de mis alumnos se daban cuenta de que podían desarrollar mejores aptitudes para la lectura y la escritura -aunque no sabían cómo- y que estas aptitudes podían aplicarse al trabajo.

Además de desear aprender sobre las estrategias de lectura y escritura y los problemas de los alumnos, yo tenía varios otros objetivos. Quería estar segura de que cualquier evaluación que llevara a cabo ofreciera un aprendizaje positivo y un bajo riesgo académico y emocional. También deseaba una situación en la que pudiera actuar como observadora/participante discreta. Quería crear una situación en la que el producto de los estudiantes fuera, como en el mundo real, una medida de sus aptitudes para leer y escribir. Deseaba una situación donde la creatividad y otras aptitudes mentales de nivel superior fueran valoradas y recompensadas. Necesitaba una situación donde supiera exactamente qué información habían leído los estudiantes y cuál era exactamente el objetivo. Quería una evaluación en la que no se esperara que los alumnos trabajaran al límite de sus posibilidades sino a un nivel más confortable, para que el énfasis recayera en el proceso. Por último, quería desarrollar una situación que reflejara la aplicabilidad de aptitudes aprendidas en la escuela a situaciones extraescolares. Teniendo presentes los antecedentes educativos de mis alumnos y mis necesidades de evaluación, pensé la forma y el contenido de la evaluación.

LA TAREA

Como había leído sobre evaluaciones basadas en el rendimiento que integraban la lectura y la escritura, comprendí que esta forma de evaluación estaba diseñada para alcanzar muchos de los objetivos que me había propuesto. Como también soy estudiante graduada por la Universidad de Indiana, sabía que el *Center for Reading and Language Studies* se encontraba en el proceso de desarrollar una serie de evalua-

ciones de lectoescritura basadas en el rendimiento para alumnos de centros de segunda enseñanza. Estas pruebas estaban diseñadas para ser administradas en situaciones de prueba formales y estructuradas, pero obtuve autorización para modificar las instrucciones de administración de acuerdo con mis necesidades.

Elegí una evaluación titulada "Ensayo sobre el problema del agua". Esta tarea se centra en la escasez de agua que sufre California y requiere que los estudiantes aprendan sobre el tema, conciben una solución y la presenten, en forma escrita, a un auditorio especificado. La aplicación de aptitudes al mundo real era evidente, y la variedad de elementos de lectura y escritura necesarios para realizar la tarea pondría de manifiesto la mayoría de los problemas que experimentaban mis estudiantes.

El paquete de prueba consistía en una descripción de tarea de una página y tres artículos breves que incluían: a) un artículo de enciclopedia de cuatro páginas que contenía mapas, gráficos e ilustraciones que ofrecían la discusión de partida sobre los recursos acuáticos y las necesidades de agua de California, b) un artículo de noticias científicas de tres páginas que examinaba las políticas sobre el agua en California y las posibles causas de la escasez del agua, con información sobre medidas de conservación que se han aplicado o se pueden haber aplicado, y c) tres páginas de una revista científica en las que se examinaban posibles soluciones tecnológicas.

LAS PREGUNTAS

Tres preguntas específicas que reflejaban la gama y el tipo de información que yo estaba buscando, eran:

1. ¿Qué métodos utilizarían mis estudiantes para realizar esta tarea?
2. Cuando mis estudiantes realizaban tareas de lectura y escritura por su cuenta, tendían a sentirse perdidos. ¿Les ayudaría a centrarse y organizarse el empleo de una tarea controlada y estructurada?
3. ¿Qué criterios de puntuación se podrían considerar útiles y adecuados? ¿Podrían utilizarse estos criterios de puntuación como evaluación del producto final?

SESION DE CLASE 1

Como la situación de evaluación que había diseñado se basaba en que los estudiantes trabajaran en una atmósfera relajada, era importante mantener unas rutinas educativas normales. Se entregaron a los estudiantes los paquetes con mis instrucciones modificadas, para que los leyeran e hicieran preguntas de aclaración. Sus reacciones presentaron una gama de emociones incluyendo sorpresa, enfado e incredulidad. Echaron un vistazo a las instrucciones de la tarea y luego empezaron a hacer chistes de desviación. ("Si borras San Francisco del mapa ahorrarás suficiente agua"). "Nunca hemos hecho algo así antes", fue la queja general. Me aseguraron que no sabían lo que tenían que hacer y que les debería explicar cada paso.

Propusieron que era ridículo pedir a estudiantes, y no a expertos, que solucionaran un problema de alcance estatal. Más o menos a estas alturas me di cuenta de que tenían dificultades para separar la tarea de lectura y escritura de la responsabilidad de resolver el problema de la escasez de agua en California. Eran cognoscitivamente conscientes de que, una vez realizadas, sus tareas no serían enviadas a California, pero eran incapaces de ver la tarea como algo que ellos eran capaces de hacer. Por tanto, pasaron de hacer una tarea a aceptar una responsabilidad y se quejaron de que se les pidiera que solucionaran el problema del agua en California.

Algunos de los estudiantes empezaron a sugerir maneras de abordar la tarea, pero sus comentarios cayeron en saco roto. El temor era una motivación más poderosa que las soluciones potenciales.

SESION DE CLASE 2

En la segunda clase, la mayoría de los estudiantes trajeron borradores iniciales. Unos cuantos ejercicios contenían plagios evidentes de fuentes distintas a las del paquete, pero la mayoría reflejaban intentos hechos en serio. En este punto, los comentarios de los estudiantes empezaron a revelar las lagunas de aprendizaje que yo buscaba.

Varios estudiantes coincidieron en que el paquete era demasiado largo de leer y releer. Era evidente que el concepto de tomar notas en vez de basarse en una estrategia de lectura/relectura no formaba parte de su repertorio. Como carecían de práctica y flexibilidad de formato, los estudiantes tenían graves problemas para determinar cómo dirigirse al auditorio requerido. Tenían problemas para determinar cómo seleccionar una idea clave y construir un argumento de apoyo. Compartieron conmigo que sabían que tenían que mencionar todos los temas y utilizar todas las ideas esenciales aunque las instrucciones detallaban claramente que presentaran una solución a largo plazo.

Los estudiantes que buscaron información en fuentes externas parecieron tener dos problemas: La incapacidad de encontrar los aspectos clave en el material de lectura o, habiendo encontrado las ideas principales, no saber cómo darles la forma de un argumento lógico apoyado por datos. Demostraron ingenio al reconocer que, cualquiera que fuera el autor que copiaran, éste habría encontrado los puntos clave y elaborado argumentos de apoyo. Por desgracia, al copiar estas fuentes, seguían sin poder reconocer el hilo principal del argumento del autor.

Sin embargo, una parte sustancial de la clase declaró algo así como, "Vaya, no es tan difícil como pensaba". Durante la segunda sesión de clase, disfrutaron compartiendo cómo habían solucionado el problema del agua, y la extensión de ayudarse mutuamente mediante propuestas de revisión por escrito apareció de forma natural. Sin embargo, observé que solo unos cuantos alumnos parecían leer realmente las sugerencias realizadas. Hice fotocopias de todos los borradores iniciales y de las propuestas de revisión para compararlos con los trabajos finales. Dije a

los estudiantes que quería ver si los trabajos finales cambiaban y cómo lo hacían. Aún habiendo expresado explícitamente este objetivo, muchos estudiantes hicieron pocos o ningún cambio.

SESION DE CLASE 3

Durante la tercera sesión de clase, se entregaron los trabajos finales y los cambios hechos revelaron inmediatamente la existencia de divisiones entre los estudiantes. Los estudiantes que alcanzaron un mayor nivel habían escuchado las sugerencias y habían incorporado las que ayudaban a reforzar sus ideas originales. Los estudiantes menos capaces o bien ignoraron todas las propuestas o las emplearon mal. Los estudiantes con trabajos más convincentes habían usado materiales procedentes de todas las fuentes de información que se les habían suministrado; los trabajos más flojos reflejaban información de un solo artículo o de parte de él. Los estudiantes de mayor nivel habían marcado los materiales de lectura, bien subrayando pasajes, bien anotando observaciones al margen, y habían consultado con compañeros y otras personas cuya opinión valoraban, además de reflejar ideas basadas en sus propios conocimientos.

Hasta este punto, todas mis observaciones se habían orientado hacia la comprensión de los procesos de los estudiantes. También deseaba ver si sus productos finales podían puntuarse de una manera significativa. Deseaba determinar qué criterios se podrían utilizar para evaluar aptitudes para la lectura, la escritura y la realización de tareas.

PUNTUACION

Empecé el desarrollo de la escala y los apartados de puntuación recordando que el propósito de esta observación había sido identificar las áreas del lenguaje donde los estudiantes tenían dificultades. Me centré en las aptitudes necesarias en las tres áreas: Lectura, escritura y realización de tareas.

La primera área que evalué fue la información obtenida a través de la lectura. ¿Eran capaces los estudiantes de reconocer los aspectos esenciales y la información importante que se les suministraba? ¿Seleccionaban información adecuada para el argumento que estaban elaborando? ¿Expresaban de una manera precisa el significado de la información que presentaban? Todas estas características reflejaban la capacidad de lectura y debían ponerse de manifiesto en el trabajo escrito final. Denominé a esta dimensión "control de lectura".

La calidad del producto final también necesitaba considerarse como una indicación de la capacidad de realizar una tarea que dependía de la capacidad del estudiante para leer y escribir. A esta dimensión la denominé "control del contenido". Los apartados incluían el desarrollo del trabajo, la organización y la realización de la tarea asignada.

La última área de aptitudes correspondía a los componentes básicos de la escritura. Esta puntuación incluía la elección de palabras, la variedad de las expresiones, y la gramática o mecánica. Denominé a esta tercera dimensión "control del lenguaje".

Tabla de puntuación general

Puntuación:	Control de lectura	Control de contenido	Control de lenguaje
	<ul style="list-style-type: none">• Información obtenida• Exactitud de la información• Selección adecuada de la información	<ul style="list-style-type: none">• Tarea realizada• Desarrollo del trabajo• Organización del material	<ul style="list-style-type: none">• Elección de palabras• Variedad de expresiones• Gramática/mecánica
	<i>Respuesta:</i>	<i>Respuesta:</i>	<i>Respuesta:</i>
7	Utiliza la mayoría de los datos del pasaje. La información es exacta y pertinente.	Se ordena con eficacia y fuerza. Los puntos básicos están explicados con claridad y lógica. Tarea cumplida con éxito.	Utiliza una variedad de pautas de expresión correctamente escritas. Las elecciones de palabras son claras y eficaces. Pocos o ningún error de mecánica.
5	Utiliza una parte sustancial de los datos. Refleja exactitud y se centra en el tema.	Puede contener algunos defectos leves en cuanto a organización y desarrollo. Puede que algunos puntos básicos no estén explicados lógicamente. Tarea realizada razonablemente bien.	Las expresiones tienen una estructura correcta aunque sin mucha variedad. Elección de palabras correcta aunque débil. Puede contener algunos errores de gramática, de uso o de mecánica.
3	Utiliza pocos datos. Puede contener inexactitudes o centrarse en material irrelevante.	Intentos de organización pero con un desarrollo global poco claro. Tarea cumplida solo en parte.	La estructura de las expresiones contiene varios errores, con poca variedad de estilo. Las elecciones de palabras son adecuadas aunque limitadas. Puede contener bastantes errores de gramática o de mecánica.
1	No utiliza material del pasaje. Solo hace referencias breves o tangenciales al pasaje. Puede reflejar graves malentendidos en relación al material.	Carece de plan organizativo. Desarrollo poco claro. Tarea no cumplida.	La estructura de las expresiones contiene varios errores, con poca o ninguna variedad de estilo. Elecciones de palabras limitadas o incorrectas. Bastantes errores de gramática, de uso o de mecánica.

Desarrollé una tabla (ver la tabla) que detallaba el título de la dimensión, sus componentes y una escala de niveles de control. El nivel más elevado de cada escala indicaba un control completo y el nivel inferior indicaba poco o ningún control. Diseñé una escala de siete puntos y se la presenté a los estudiantes como alternativa a una sola puntuación global. La idea les entusiasmó. Ver que la evaluación de sus aptitudes para la escritura, la lectura y la comprensión de contenidos se hacía por separado, les estimulaba. Ya no eran simplemente "malos escritores o estudiantes tontos"; ahora tenían áreas fuertes y débiles. Este cambio de énfasis fue liberador tanto para los estudiantes como para mí. Habiéndose eliminado los juicios de valor, los estudiantes, simplemente, tenían objetivos que cumplir.

Las puntuaciones de los trabajos de los alumnos oscilaron desde un estudiante que obtuvo 7 en cada categoría hasta varios alumnos que obtuvieron 1 en dos categorías. La mayoría de los alumnos obtuvieron buenas puntuaciones al menos en una dimensión.

Aunque es evidente que esta escala era mejor que una sola puntuación y que representaba un método objetivo de puntuar la escritura, se evidenciaron un par de problemas cuando apliqué la escala a los trabajos de los estudiantes. En primer lugar, algunos elementos parecían estar agrupados inadecuadamente. Por ejemplo, bajo 'Control de la lectura' combiné el empleo de la mayoría de los datos con la precisión. El empleo de datos no implica automáticamente que se utilicen de manera

correcta. En segundo lugar, un trabajo puede estar bien desarrollado y organizado y, con todo, no cumplir con la tarea estipulada. El conflicto derivado de dar crédito a un componente de una dimensión y no a otro se manifestó con rapidez.

Estos problemas y otros similares que no se hicieron evidentes hasta que apliqué realmente la escala de puntuación, exigían un replanteamiento de la escala. Sin embargo, estos problemas no invalidan el concepto de contemplar las tareas en base a las aptitudes utilizadas para realizarlas.

DISCUSION

Las tareas que exigían a los estudiantes leer, analizar, extraer conclusiones y apoyar sus ideas por escrito eran, según los mismos estudiantes, totalmente diferentes de todo lo que habían hecho anteriormente. A causa de esta inexperiencia, los estudiantes eran incapaces de pensar en términos de realizar una tarea. Se confundían, pensando que eran responsables de solucionar el problema real y no de hacer un trabajo. Como ha indicado Brown (1990), estos estudiantes, al ser incapaces de extraer la base conceptual, eran incapaces de pensar en términos más amplios que la tarea inmediata. Este pensamiento limitaba su capacidad para analizar soluciones de una manera constructiva o incluso para recibir ayuda.

Se limitaban únicamente a una estrategia de lectura/relectura tanto para la comprensión como para la obtención de información. Si bien esta estrategia funcionaba bien con tareas breves, su incomodidad unidimensional pronto demostró ser inadecuada para materiales largos o complejos.

Los estudiantes carecían de estrategias de parcialización y organización como tomar notas, hacer esquemas, resumir y subrayar. En parte a causa de carecer de estrategias de corrección eficaces, hacían pocos intentos de comparar lo que habían escrito con la tarea original y con frecuencia producían trabajos que no cumplían la tarea y que, en ocasiones, acababan por ser incoherentes.

Se instó a los estudiantes que empleaban la estrategia del plagio a continuar leyendo fuentes externas, aunque no para buscar una afirmación única y clara que respondiera a su pregunta. La clase fue capaz de discutir maneras de leer no orientadas a buscar una respuesta inmediata sino más bien buscando comprender el significado del autor. Hablamos de esta estrategia considerándola clave para desarrollar personas cultas y los estudiantes concibieron maneras de utilizar fuentes alternativas sin renunciar a la propiedad de su respuesta.

Aunque dudo que los estudiantes tuvieran razón al creer que nunca habían realizado este tipo de tareas anteriormente, su incapacidad para conceptualizar las aptitudes necesarias realmente indica que nunca aprendieron a reconocer estas aptitudes. En cambio, sí que aprendieron a completar tareas y, por tanto, carecían de estrategias que transferir a nuevas situaciones (Salomon y Perkins, 1989).

El empleo de una tarea informal que integraba lectura y escritura me permitió conocer exactamente a qué información estaban expuestos los estudiantes, cómo utilizaban o dejaban de utilizar esta información y cómo percibían la tarea precisa que se debía realizar. Con estas variables controladas, pude evaluar las lagunas del aprendizaje de mis alumnos y ayudarles a encargarse de eliminarlas. Pude hacer una lista de las

estrategias empleadas por los estudiantes más fuertes y añadí otras estrategias necesarias. Esta lista de estrategias se convirtió en un mini-curriculum para la clase. La comprensión de lo que los estudiantes estaban haciendo para completar la tarea dio pie a discusiones abiertas. A su vez, estas discusiones condujeron a comprender el valor de las aportaciones de los compañeros.

La tarea formal no ayudó a los estudiantes a organizar sus pensamientos ni les ayudó a organizar y formular una respuesta. Sin embargo, sí que puso de manifiesto sus niveles de aptitud y actuó como sólido marco de referencia para desarrollar las aptitudes necesarias. En una tarea similar posterior, los estudiantes utilizaron su lista de estrategias y abordaron la tarea con una actitud totalmente distinta.

Estoy convencida de que puntuar el trabajo de los estudiantes mediante las tres dimensiones que he creado constituye un instrumento de enseñanza extremadamente valioso. Para esta investigación me hubiera gustado disponer de otra persona que puntuara para comprobar la fiabilidad, pero aun careciendo de este refinamiento, sabía que al haber identificado los criterios que estaba utilizando, las puntuaciones eran más significativas que una sola puntuación global. Simplemente refinaría la escala que he desarrollado para reflejar con mayor precisión las áreas de aptitud.

Referencias

- BROWN, A. L. (1990). Domain-specific principles affect learning and transfer in children. *Cognitive Science*, 14, 107-133.
- SALOMON, G. Y PERKINS, D. N. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 21, 16-25.

Experiencia de un enseñante/investigador con evaluaciones basadas en el rendimiento como instrumentos de diagnóstico

Michele G. Peers

CL&E, 1993, 19-20, 53-60

Datos sobre el autor: Peers enseña en un centro de formación profesional y es estudiante graduada de la Universidad de Indiana

Artículo original: A teacher/researcher's experience with performance-based assessment as a diagnostic tool. En *Journal of Reading*, Vol. 36, Nº 7, april 1993, pp. 544-548. Traducción de Genis Sánchez. Reproducido con autorización de Michele G. Peers y de la International Reading Association (La I.R.A. no se responsabiliza de la adecuación de la traducción).

Dirección: 946-D Maxwell Terrace, Bloomington IN 47401, EEUU

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.