

La evaluación de la composición escrita

Teresa Ribas i Seix

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la
Universidad Autónoma de Barcelona.

Nuevas conceptualizaciones y ejemplos prácticos sobre la evaluación formativa. Se intenta mostrar la evaluación como fenómeno más complejo en sus planteamientos y objetivos, siempre que se conciba como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

evaluación formativa, Lengua y Literatura

Con frecuencia, los componentes de la comunidad educativa (enseñantes, alumnos y alumnas, padres) tenemos la idea simple de que evaluar el trabajo que se realiza en un aula significa valorarlo en relación a unos baremos de aceptabilidad establecidos. Asimismo, a los profesores y profesoras se nos plantean una serie de tareas asociadas al término *evaluación*, la mayoría de ellas de experiencia poco gratificante: decidir con responsabilidad a qué alumnos suspendemos y qué criterios adoptamos para establecer el nivel mínimo aceptable, corregir exámenes y trabajos, realizar informes para los padres... En estas páginas intentaré mostrar cómo la evaluación es un fenómeno mucho más complejo en sus planteamientos y objetivos, pero a la vez mucho más útil, siempre que se conciba como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Si observamos el tema de la evaluación referido a la composición escrita, a los enseñantes se nos plantean todavía más problemas: cómo se puede valorar una redacción de forma objetiva; a qué descripción de la lengua nos acogemos para valorar el texto: en qué proporción debemos tener en cuenta los distintos componentes lingüísticos y pragmáticos del texto; cómo se puede valorar un texto no sólo a partir de aquello que está mal resuelto o no está presente, sino también a partir de aquellos elementos positivos que se han utilizado; cómo deben influir en la nota de expresión escrita los ejercicios sobre ortografía, léxico, morfología y sintaxis; cómo podríamos sacar más provecho de las largas y costosas correcciones.

La evaluación es un fenómeno relacionado de una manera *natural* con toda actividad humana. Pone en relación los objetivos planteados con los logros conseguidos y reúne la información necesaria para tomar decisiones. En educación, puesto que se trata de un proceso de cambio con un gran componente intencional, la formulación de objetivos y la toma de decisiones adquieren una especial relevancia. Así, desde la primera mitad de este siglo, hallamos intentos en la literatura pedagógica de formular y acotar el concepto que nos ocupa referido al campo de la educación.

Existen varias clasificaciones, no excluyentes sino complementarias, del concepto de evaluación, según se atiende a distintos factores: la función que cumpla, el objeto evaluado, el sujeto evaluador, el objetivo u objetivos perseguidos, el momento en que se lleva a cabo, los criterios tomados como referente, los instrumentos utilizados... Me parece interesante la división entre evaluación social y evaluación pedagógica (Jorba, Sanmartí, Casellas, 1992), puesto que separa las prácticas de evaluación que se proponen un objetivo social, como seleccionar, promocionar, certificar, etc., de las que tienen una función pedagógica, de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro del primer grupo se encuentran los procedimientos a gran escala, llamados habitualmente *test objetivos*, sobre los cuales hay que advertir que, para poder aproximarse a esta pretendida *objetividad*, deben ser llevados a cabo y valorados por un equipo evaluador que represente un cierto consenso social (White, 1990). La

investigación realizada actualmente en Norteamérica sobre evaluación se ha propuesto un objetivo muy sugerente: poner en relación estos dos tipos de evaluación, la social y la pedagógica, a partir del análisis de la práctica evaluativa de confección de dossiers (*portfolio assessment*) (Freedman, 1992). Esta modalidad de evaluación de la composición escrita consiste en coleccionar las producciones escritas del alumno junto con los borradores y guiones sucesivos, así como los comentarios y valoraciones de profesor y compañeros sobre los escritos, de manera que pueda quedar reflejado el progreso del alumno en el dominio de la escritura.

Si entendemos la evaluación pedagógica como un proceso de recogida de información para una posterior toma de decisiones que influya en el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos hallamos ante un campo muy amplio de actuaciones que puede ordenarse en función de factores distintos. La clasificación que más se ha divulgado ha sido la que adopta como criterio el momento en que se realiza: si al empezar una actuación educativa queremos realizar un control de la situación inicial para saber el punto de partida o bien para limitar el acceso, estaremos ante lo que se llama una evaluación inicial o de diagnosis. En nuestro caso podría consistir en pedir la confección de un tipo de texto escrito determinado antes de trabajarlo explícitamente en clase. Si, por el contrario, al final de una tarea nos interesa conocer sus resultados, nos hallaremos ante una evaluación llamada sumativa o de certificación. Si lo que pretendemos es establecer un proceso de regulación de la tarea educativa, ejercido mientras ésta se lleva a cabo, nos hallaremos ante una evaluación formativa. La función formativa de la evaluación tiene su origen en la necesidad de obtener información para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje. En estas páginas voy a referirme a la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, con un objetivo concreto: optimizar este proceso, hacer posible que nuestros alumnos y alumnas aprendan *más y mejor* a escribir. Quiero puntualizar que los tres tipos de evaluación mencionados son pedagógicos en el sentido de que se proponen intervenir en las secuencias de enseñanza y aprendizaje. La particularidad de la evaluación formativa es que está planteada durante el mismo desarrollo del proceso.

EVALUACIÓN FORMATIVA

La tipología expuesta puede hacer pensar en la evaluación como una cuestión meramente técnica, y no es así. Es necesario un marco psicoeducativo de referencia que interprete la enseñanza y el aprendizaje, y dé sentido a unas prácticas evaluativas determinadas (Miras, Solé, 1990). L. Allal (1978) plantea distintas formas de evaluación formativa según sean las teorías del aprendizaje, explícitas o no, que la sustenten. Así, en el marco de la concepción constructivista del aprendizaje, la evaluación formativa despierta un especial interés, ya que contribuye a encontrar instrumentos útiles para comprender cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en aquellos aspectos que no son observables externamente. Esta modalidad de evaluación, no de carácter descriptivo sino comprometida con el *cambio educativo*, está recogida en las propuestas curriculares de la actual Reforma del sistema educativo en curso.

Los estudios de los últimos años sobre la escritura han revelado que lo que concebíamos como un proceso simple y concreto es en realidad algo mucho más complejo, constituido a su vez por varios procesos que se dan repetidamente y de forma recursiva (Camps, 1990). De manera que este saber procedimental, que parecía ser un don con el cual algunos individuos nacían y otros estaban destinados a desconocer, se ha convertido en algo que se puede aprender y consiguientemente puede ser enseñado. La principal repercusión de la reciente investigación sobre la composición escrita en la enseñanza es la idea de que escribir es un proceso y que es fundamental que el profesor ayude al alumno durante este proceso. De esta forma, la respuesta que el alumno recibe sobre su escrito no es una puntuación, tal vez acompañada de un comentario final, sino que son sucesivas respuestas durante todo el proceso. Así, la nota final no es una sorpresa para el alumno, ya que durante el proceso de composición éste ha tenido respuestas, colaboración y ayuda por parte del profesor y también de los compañeros (Milian, 1992).

La evaluación formativa de la composición escrita es aquella modalidad de evaluación que debe proporcionar información para tomar decisiones acerca de tres objetos distintos:

- El proceso de enseñanza y de aprendizaje que, a partir de un diseño inicial del profesor, se está produciendo en las secuencias de enseñanza.
- El proceso de producción de la escritura que se sigue para realizar el texto que se propone.
- El objeto que se produce, el texto en sí mismo.

Me referiré aquí especialmente al segundo de estos puntos.

Cuando en un aula se plantean las actividades de escritura inseridas en situaciones discursivas *reales*, nos encontramos que los textos que se escriben tienen una función determinada: el contraste entre la intención del escritor y los resultados del funcionamiento del texto dentro del contexto social constituye su primera evaluación. Si se ha escrito una carta para presentar una queja, o bien las reglas de un juego que el lector desconoce, o un texto que informa sobre cómo se produce la nieve, deberá observarse si los receptores de cada texto se han hecho cargo de lo que no funciona, si han podido jugar o si se han hecho una idea de cómo se forma la nieve. De todos modos, esta función evaluadora se ejerce sobre el texto cuando a éste ya lo hemos dado por terminado y empieza a *funcionar* como producto social. La organización del trabajo en grupos cooperativos nos permite convertir esta característica evaluadora que ejerce el contexto en un instrumento de evaluación formativa. Los miembros del grupo, durante el proceso de composición, ejercen de *destinatarios provisionales* del texto, es decir facilitan el doble punto de vista que debe mantener siempre el escritor para valorar su texto: como productor y como destinatario. Esto significa que algunos miembros del grupo *fingen* ser el destinatario o destinatarios e imaginan cómo reaccionarían ante la carta que presenta una queja, intentan jugar o quieren informarse sobre la nieve. Este procedimiento de evaluación formativa de la composición escrita puede llevarse a cabo de distintas maneras que a continuación veremos.

En primer lugar, para poder valorar un objeto se necesitan criterios explícitos y bien conocidos. Estos criterios se deben haber enunciado y trabajado para que después puedan ser utilizados en la evaluación. Es importante también tener en cuenta que estos objetivos no pueden ser todos los que intervienen en la buena formación de un texto escrito. Debemos realizar una selección de contenidos de acorde con la situación de aprendizaje de nuestros alumnos: los contenidos que el profesor fije para aquella tarea determinada servirán como criterios de evaluación.

RECURSOS Y PRÁCTICAS

Estas prácticas evaluativas pueden concretarse de distinto modo: o bien se plantean como una tarea abierta, sin pautas dadas, o se proporcionan algunos instrumentos que permitan guiarla; pueden diseñarse cuestionarios que hagan releer a los alumnos el propio texto atendiendo a los contenidos trabajados que servirán como criterio de evaluación, se puede establecer un sistema de rotación de textos, de manera que cada alumno o pequeño grupo deba evaluar, según unas pautas, el texto de otro y devolverlo a su propietario para que considere las observaciones realizadas e incorpore los cambios que crea oportunos, otro procedimiento consiste en realizar una lectura del propio texto delante de los compañeros de la clase para que éstos efectúen su comentario o juicio a partir de un guión de observación que da preferencia a los aspectos fijados como objetivos y que recoge luego el autor para revisar su texto (García-Debanc, 1984).

Estamos, pues, hablando de la evaluación formativa como aquel instrumento facilitador del proceso de revisión del texto, utilizado durante el proceso de escritura, que proporciona al alumno (y también al profesor) la información necesaria para valorar el propio texto en curso de elaboración y tomar decisiones para mejorarlo en un sentido concreto. Este proceso puede aplicarse a los sucesivos borradores pero también a los planes anteriores a la textualización y a la representación que se tiene del texto. Incluso el destinatario puede ser puesto en duda y decidir, por ejemplo, que la persona prevista para recibir la carta no es la más indicada para solucionar aquel problema.

Hemos insistido en la importancia de los grupos cooperativos para facilitar la revisión del propio texto. La autoevaluación es un instrumento privilegiado para la adquisición de un alto grado de autonomía en el propio aprendizaje. Algunos autores hablan de la evaluación formadora como aquella evaluación formativa donde la regulación del proceso de aprendizaje es llevada a cabo prioritariamente por el alumno (Nunziati, 1990). Creo que los mecanismos de evaluación en pequeño grupo constituyen un primer paso en el aprendizaje de las estrategias de autoevaluación.

La evaluación formativa favorece también el recurso a los conocimientos explícitos sobre el texto y sobre las estrategias de elaboración del mismo, a través de la producción y valoración en pequeño grupo, y de los cuestionarios y otros instrumentos que remiten explícitamente a los criterios estudiados. De esta forma se lleva a los alumnos a un uso intencionado de los recursos lingüísticos y del control del proceso de composición escrita en

función de un determinado texto y de una intención.

A modo de conclusión, quisiera subrayar que la búsqueda de nuevas formas más útiles para que profesores y alumnos conozcamos lo que realmente sucede en las aulas, cuando se plantea una tarea de escritura, irá necesariamente unida a la experimentación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en escuelas e institutos.

Allal, L. (1978): «Estrategias de Evaluación Formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación», *Infancia y Aprendizaje*, 11, Madrid, pp. 4-22.

Camps, A. (1990): «Models del procés i ensenyament de la redacció», en Camps, A. y otros: *Text i ensenyament*, Barcelona: Barcanova, pp. 11-29.

Freedman, S.W. (1992): *Evaluating writing: linking large-escale testing and classroom assessment*, Center for the Study of Writing, Technical report n° 27, Berkeley, C.A.: University of California/Pittsburgh, P.A.: Carnegie Mellon University.

García-Debanc, C. (1984): «Une evaluation formative en pédagogie de l'écriture» *Pratiques*, 44, pp. 21-52.

Jorba, J.; Sanmartí, N. y Casellas, E. (1992): *L'avaluació formativa i l'autoregulació dels aprenentatges*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Pla de Formació Permanent.

Milian, M. (1992): «Entrevista: Sarah Freedman. L'ensenyament de la composició escrita», *Perspectiva Escolar*, 166, pp. 65-68.

Miras, M. y Solé, I. (1990): «La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, Barcelona: Alianza, pp. 419-431.

Nunziati, G. (1990): «Pour construire un dispositif d'évaluation formative» *Cahiers pédagogiques*, 280, pp. 47-64. Citado en Jorba, J.; Sanmartí, N. y Casellas, E. (1992).

White, E.M. (1990): «Language and Reality in Writing Assessment», *College Composition and Communication*. 41. pp. 187-200.