

Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar?

Francisco Morales Ardaya
Universidad de Los Andes - Táchira
Aceptado: Noviembre 2003

Resumen

*En este artículo, destinado principalmente a los docentes no especialistas en lengua, se reúnen varios interrogantes que suelen hacerse con respecto a la evaluación de la escritura, y se ofrecen algunas orientaciones que sirvan como punto de partida para una reflexión más profunda. Los interrogantes y las orientaciones correspondientes se han dispuesto en dos apartados: primeramente, el **qué evaluar**, es decir, las características que deben considerarse en los textos (se exponen las alternativas ortografía / redacción y proceso / resultado); y después, el **cómo evaluar**, esto es, el modo en que han de considerarse tales características (se plantean las disyuntivas globalmente / de modo pormenorizado; cualitativamente / cuantitativamente; individualmente / por grupos; y por adición / por sustracción). Se concluye reconociendo que la complejidad del tema impide dar respuestas únicas e infalibles, y se reitera la necesidad de que cada docente, en beneficio de sus alumnos, reflexione sobre sus prácticas evaluativas.*

Palabras clave: evaluación de la escritura, didáctica de la escritura, escritura académica.

Abstract

TO EVALUATE THE WRITING, YES... BUT WHAT AND HOW TO EVALUATE?

*In this article, aimed mainly to not specialists in language teachers, several questions are made about the evaluation of writing, and some orientations are offered as a beginning point for a deeper reflection. Questions and the corresponding orientations have been prepared in two paragraphs: First of all, **what to evaluate**, that is to say, the characteristics that must be considered in texts (the alternatives are exposed spelling / draft and process / result); and later, **how to evaluate**, this is, the way in which such characteristics have to be considered (dilemmas appear globally /in a detailed way; qualitatively / quantitatively; individually / per groups; and by addition / by subtraction). To conclude, it is recognized that de complexity of the topic prevents us not to give infallible answers, and emphasizes the necessity that each professor has of thinking about his/her evaluation practices for students sake.*

Key words: writing evaluation, didactics of writing, academic writing.

Résumé

ÉVALUER L'ÉCRITURE, OUI...MAIS QUOI ET COMMENT ÉVALUER?

*Dans cet article destiné principalement aux enseignants non spécialistes en langue, se réunissent quelques questions se faisant souvent à propos de l'évaluation de l'écriture, et nous présentons quelques orientations servant comme point de départ pour une réflexion plus profonde. Nous avons arrangé les questions et les orientations correspondantes en deux sections: premièrement, **quoi évaluer**, c'est-à-dire, les caractéristiques que nous devrions considérer dans les textes (nous exposons les choix orthographe / redaction et processus / résultat); et ensuite **comment évaluer**, à savoir, la manière dont nous devrions considérer ces caractéristiques (nous posons les disjonctives globalement / de manière détaillée; qualitativement / quantitativement; individuellement / par groupes; et par addition / soustraction). Nous finissons en reconnaissant que la complexité du thème empêche de donner des réponses uniques et infaillibles, et nous réitérons la nécessité de chaque enseignant, au profit de ses élèves, pour qu'il réfléchisse sur ses pratiques évaluatives.*

Mots-clés: évaluation de l'écriture, didactique de l'écriture, écriture académique.

La duda metódica

El título de este artículo puede parecer ambicioso, incluso pedante. ¿Acaso pretendemos arrogarnos autoridad para prescribir y pontificar sobre la evaluación de la escritura? En verdad, no; eso debe quedar claro. Lo que pretendemos es plantear una serie de problemas y dudas que muchos docentes también se formulan al momento de evaluar los textos escritos de sus estudiantes. Queremos sistematizar la formulación, ofrecer una visión general y dar algunos consejos resultantes de nuestra propia experiencia, los cuales han de servir no como recetario infalible, sino sólo como punto de partida para una reflexión más profunda.

Conscientes de ello, nuestra intención es dirigirnos, principalmente, a los docentes que no están especializados en el campo de la lengua y la literatura¹, y que, por tanto, pueden sentirse menos seguros al momento de tomar decisiones en la evaluación de la escritura.

Casi todas las interrogantes que se plantean a continuación son comunes a las que se plantean también respecto de la evaluación a un nivel más general y abstracto, en las discusiones sobre pedagogía y didáctica. En todo caso, en estas líneas, las hemos vinculado siempre y exclusivamente al tema más específico de la evaluación de los textos escritos.²

Otras aclaraciones previas

1. Cada vez que en las páginas siguientes hablamos de **evaluación**, nos referimos a ella principalmente como *revisión*, como *verificación*, que no necesariamente lleva a una *nota*. Si nos referimos a la evaluación en su aspecto de *asignación de una nota* (cualquiera que sea la escala), se usará de modo explícito la palabra **calificación** o cualquiera de su misma familia léxica.³
2. Cada vez que hablamos de **evaluación integral**, nos referimos a una evaluación de los textos que *tiene en cuenta más de un solo aspecto de la escritura*. Estos aspectos considerados individualmente deben, sin embargo, contribuir (i. e., aportar conjuntamente) al juicio global que se emita sobre el texto objeto de evaluación.
3. Pensamos siempre en un docente que trabaja en

las condiciones que son habituales en la educación (pública o privada) de nuestro país: está encargado de una o más secciones con más de treinta estudiantes, ve a éstos sólo en las horas de clase, y debe impartir contenidos de una asignatura distintos de los que se refieren directamente al manejo de la lengua escrita.

4. Los tipos de textos escritos sobre cuya evaluación reflexionamos son principalmente los ensayos escolares, los informes de investigación bibliográfica, los controles de lectura, o cualesquiera de los que se suelen englobar con el término general (y un tanto vago) de «monografía»; es decir, todos aquellos textos que el docente asigna para verificar el aprendizaje de los contenidos propios de su asignatura. No consideramos los textos que suelen llamarse (de manera igualmente general y un tanto vaga) «expresivos» o «creativos»: cuentos, poemas, anécdotas, diarios, etc., cuya composición se efectúa normal o principalmente para la asignatura de Lengua y Literatura.⁴

I. El «qué»

1. ¿Evaluar la ortografía o la redacción?

Es muy común el considerar que la **escritura** se reduce a los *aspectos puramente gráficos* (ortografía, caligrafía, diseño de la página...). Incluso muchos docentes consideran como únicamente evaluable la *calidad ortográfica* de un texto. Ello es fácilmente comprensible: la ortografía es lo más visible de un escrito, y la mirada detecta más rápidamente, por ejemplo, una *s* puesta por una *c* (**resibir*,⁵ en vez de *recibir*), que una falta de concordancia, especialmente si debe aplicarse entre palabras un tanto alejadas la una de la otra (**el beneficio de esta terapia no ha sido demostrada*, en vez de *el beneficio... no ha sido demostrado*). Además, muchos docentes parecen opinar que, en cuanto a sus saberes lingüísticos, sólo en el campo de la ortografía pueden actuar con conocimientos firmes y, por tanto, evaluar con seguridad.

Sin embargo, a efectos de una **evaluación integral de los textos**,⁶ debe entenderse por **escritura** no sólo los *aspectos gráficos* (ortografía, caligrafía,

diseño de la página...), sino también *todos aquellos que suelen englobarse con la etiqueta de «redacción»* y que son tanto o más importantes para juzgar la adecuación de un texto (Cassany, 2000). Pues, ¿qué utilidad puede tener un escrito ortográficamente impecable, pero compuesto de oraciones confusas, en las cuales se pierden los sujetos gramaticales, se violan las concordancias, se producen ambigüedades, todo lo cual entorpece la comprensión?

Por supuesto, ello no quiere decir que la ortografía sea un punto prescindible o que deba dejarse fuera de la evaluación. Lo que debe entenderse es que la ortografía es uno, y sólo uno, de los numerosos puntos que hay que tener en cuenta al juzgar la adecuación de un texto (Cassany, 1989 y 2000; Mostacero, 1999).

Sin incluir aspectos relativos a la *veracidad de la información* o a lo *principalmente estilístico*, podemos proponer la siguiente lista de categorías que deberían revisarse en cualquier escrito:⁷

A. La grafía

A.1. Ortografía:

- Uso adecuado de las letras (grafemas homófonos [b/v, etc.], mayúsculas)
- Uso adecuado de las tildes (*depósito/depositó/to/depositó*)
- Uso adecuado de la puntuación (punto, coma, dos puntos, comillas...)
- Separación adecuada de las palabras (*así mismo / a sí mismo*)

A.2. Caligrafía (sólo en textos manuscritos)

A.3. Diseño de la página:

- Sangrías
- Márgenes
- Espacio interlineal
- Distribución de párrafos o columnas

B. El vocabulario

B.1. *Propiedad* (significados correctos, adecuación al carácter formal del texto)

B.2. *Variación* (diversidad y amplitud del léxico)

C. La gramática y la cohesión

C.1. Concordancia:

«...exhortamos a los docentes a que, en las evaluaciones de los textos de sus estudiantes, consideren diversos rasgos; no necesariamente todos los mencionados más arriba, pero sí una cantidad que consideren suficientemente «representativa» de la compleja totalidad del escrito.»

- Género correcto (masculino, femenino)
- Número correcto (singular, plural)
- Persona correcta (primera, segunda, tercera)

C.2. Uso adecuado de los anafóricos o tematizadores:⁸

- Demostrativos (pronombres: *este/ese/aquel*; adverbios: *aquí/ahí/allí*, etc.)
- Relativos (pronombres: *que, quien, el cual*; adverbios: *donde, cuando, como...*)
- Sustitutos léxicos (sinónimos, contiguos semánticos)⁹

C.3. Uso adecuado de los conectores o conectivos:

- Preposiciones (*a, ante, bajo, con, contra, de, desde...*)
- Conjunciones (*y, pero, o, porque, por tanto, para que...*)
- Organizadores (*primeramente, a continuación, por otra parte...*)

D. La estructura

D.1. *Adecuación del orden o materia discursivos* (narración, descripción...)

D.2. *Adecuación del género o tipo de texto* (ensayo, carta, artículo, informe...).

D.3. *Proporción y ubicación de las partes* (inicio-desarrollo-cierre; ejemplos...)

Las categorías B, C y D, junto con otras que no mencionamos por no complicar la lista,¹⁰ son las que suelen etiquetarse en conjunto con el término de *redacción*. Nótese que en el *aspecto gráfico* se toma en cuenta no sólo el uso de las letras dudosas (punto al cual se limita la mayoría de las evaluaciones de lo escrito), sino también otros asuntos de gran

«...en esta sección hemos venido hablando de evaluación como revisión, no como calificación. Ésta, es decir, la asignación de una nota que quedará asentada, debería ser, en principio, sólo para la versión final o definitiva del texto.»

importancia por sus implicaciones semánticas, como la tilde y los signos de puntuación. (Para una clasificación más analítica, véase: Cassany, 2000: 31-32; otra clasificación, en siete niveles con sus respectivas subdivisiones, referida principalmente a las habilidades lectoras, en: Jolibert, 1992: 134-138).

Así pues, preguntarse si hay que evaluar la ortografía o la redacción es plantearse la pregunta de modo incorrecto. Ésta debería ser más bien: ¿Evaluar lo gráfico o lo distinto de lo gráfico? Y aun así, se trata de una disyuntiva falsa: hay que evaluar tanto lo uno como lo otro (y «lo uno» y «lo otro», en realidad, abarcan categorías muy diversas, como puede verse en la lista ofrecida como ejemplo más arriba). En efecto, en cualquier texto se manifiesta la presencia simultánea e interactiva de una gran variedad de aspectos (Mostacero, 1999).

Por tanto, exhortamos a los docentes a que, en las evaluaciones de los textos de sus estudiantes, consideren diversos rasgos; no necesariamente todos los mencionados más arriba, pero sí una cantidad que consideren suficientemente «representativa» de la compleja totalidad del escrito. En otras palabras, les recomendamos que no se limiten a los elementos puramente ortográficos.

2. ¿Evaluar el proceso o el resultado?

Entre los estudiosos del tema, se distinguen la **escritura como proceso** y la **escritura como resultado**. Como proceso, es el acto de escribir, la secuencia de *preparación, producción y edición* (i. e., corrección efectuada por el autor del texto). Como resultado, es el texto mismo, la materialización del esfuerzo como palabras trazadas o impresas sobre un soporte (Cassany, 1989; Flower y

Hayes, 1996; García Fernández, s.f.).

Una **evaluación integral de la escritura** debería tener en cuenta, pues, no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición (Cassany, 1989; Graves, 1987). El modo más práctico de evaluar estas fases, para el docente que no imparte una asignatura de lenguaje (y por tanto, no puede planificar tanto tiempo para supervisar el proceso de creación de los textos que asigna), es leer y revisar las *versiones preliminares o borradores* del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la producción de la *versión definitiva*.

Ahora bien, ¿cuántas versiones en total? No puede darse un número exacto: depende de muchos factores contextuales, por ejemplo, si el alumno ya conoce el tipo de texto que el docente ha mandado componer. En todo caso, siempre más de una versión: por lo menos, un borrador, y el texto en su forma final. Esto significa, pues, que respecto de todo texto asignado, el docente debería ofrecer regularmente «otra oportunidad», especialmente en los primeros niveles de la escolaridad, o en los primeros trabajos de una materia. De este modo, el estudiante sabrá cómo actuar para obtener un mejor rendimiento.

Aclaremos que en esta sección hemos venido hablando de *evaluación como revisión*, no como **calificación**. Ésta, es decir, *la asignación de una nota que quedará asentada*, debería ser, en principio, sólo para la versión final o definitiva del texto. Sin embargo, si el docente, por diversas razones de planificación de su asignatura, estima necesario calificar también los esfuerzos previos (las tentativas, los ensayos y errores anteriores al resultado final), todos éstos, en justicia, han de recibir una ponderación más baja.

II. El «cómo»

3. ¿Evaluar globalmente o de manera pormenorizada?

Por experiencia propia, sabemos que es muy frecuente el siguiente fenómeno: el estudiante recibe una composición suya evaluada, cuya única marca de revisión es la nota numérica que aparece gene-

ralmente en la primera página. Si esta nota es baja o reprobatoria, el estudiante se preguntará qué hizo mal, dónde falló, en qué se equivocó, pero sin obtener respuesta inmediata, ni siquiera parcial. Entonces, tendrá que dirigirse al profesor e interrogarlo al respecto, y éste podrá responderle argumentando sus decisiones evaluativas.

Sin embargo, también sabemos por experiencia que no son muchos los docentes dispuestos a ofrecer explicaciones pormenorizadas y personalizadas, y que, si las ofrecen, éstas a veces son poco claras para los estudiantes. Más grave aún: varios profesores que se limitan a colocar un número calificadorio en un texto, no saben explicar muy bien por qué lo colocaron. «Es la impresión general que me da», «No me gusta tu estilo», «Se parece [no se parece] al modelo del autor x», suelen aducir como justificaciones de la nota, sin mayores detalles. Incluso se llega a usar un «argumento técnico»: «Yo no señalo aspectos particulares porque yo aplico una *evaluación holística*», lo cual no es más que un modo rebuscado de decir: «Yo pongo la nota que me parece *‘a ojo de buen cubero’*.»

Pues bien, hay que guardarse de emplear los términos *global*, *integral*, *holístico*, como comodines que encubran la falta de criterios o conocimientos para evaluar adecuadamente un texto. La verdadera **evaluación integral u holística** de la escritura no es colocar un número al tanteo según la «impresión» que se produce (sería más bien una «evaluación impresionista»), sino considerar una cantidad de aspectos distintos, debidamente categorizados e individualmente ponderados, que contribuyen, en conjunto, a la calificación total.

He aquí un excelente ejemplo de verdadero **holismo** en la evaluación de lo escrito, tomado de un manual norteamericano destinado al uso de los maestros (The Pennsylvania State Writing Assessment System, 1992: p. 8; traducción nuestra):

Guía de puntuación holística

Nivel 6:

Foco claro y distinto.

Contenido sustancial, específico y/o ilustrativo, ideas complejas que están particularmente bien desarrolladas.

Organización obviamente controlada y/o sutil.

Presencia de la voz del escritor en el tono, la

estructura de la oración y la elección del léxico.

Pocos errores gráficos y gramaticales.

Nivel 5:

Foco claro.

Contenido específico e ilustrativo.

Organización lógica y apropiada.

Precisión y variedad en la estructura oracional y en la elección del léxico.

Algunos errores gráficos y gramaticales.

Nivel 4:

Foco adecuado (aceptable).

Contenido suficiente.

Organización adecuada (aceptable).

Cierta precisión y variedad en la estructura oracional y en la elección del léxico.

Errores gráficos y gramaticales no lo suficientemente severos para interferir de manera importante con el propósito del autor.

Nivel 3:

Foco vago.

Contenido limitado a una lista, repetición o mera secuencia de ideas.

Organización inconsecuente.

Variación limitada de la estructura oracional y la elección del léxico.

Debilidades recurrentes en la grafía y en la gramática.

Nivel 2:

Foco confuso.

Contenido superficial.

Organización confusa.

Carencia de variedad en la estructura oracional o en la elección del léxico.

Errores gráficos y gramaticales que interfieren gravemente con el propósito del autor.

Nivel 1:

Ausencia de foco.

Ausencia de contenido relevante.

Ausencia de organización.

Control no perceptible sobre la estructura oracional o la elección del léxico.

Errores gráficos y gramaticales tan graves que las ideas son difíciles, si no imposibles, de comprender.

No calificable:

Es ilegible: es decir, incluye tantas palabras indescifrables que no puede atribuirse sentido a la oración, o es incoherente: es decir, las palabras son legibles pero la sintaxis está tan desvir-

tuada que no tienen sentido, o el papel está en blanco.

Obsérvese que los textos se califican en *seis niveles*, del 6 (máximo) al 1 (mínimo), más uno suplementario: «no calificable», para aquellos escritos que son manifiestamente incomprensibles o que se reducen a los datos personales del alumno («hoja en blanco», es decir, «no respondió»). Las *categorías para la asignación de la puntuación* son cinco, consideradas en este mismo orden: 1) foco, 2) contenido, 3) organización, 4) estilo, y 5) convenciones gráficas y gramaticales. En el mismo manual, se explican estas categorías a partir de *las características que debe tener un texto adecuado* (The Pennsylvania State Writing Assessment System, 1992: 8; traducción nuestra):

FOCO:

El texto demuestra conciencia de la audiencia y de la tarea.

Establece y mantiene un propósito claro.

Sostiene un solo punto de vista.

Exhibe claridad de ideas.

CONTENIDO:

La información y los detalles son los propios del tema.

La información y los detalles son relevantes para el foco.

Las ideas están completamente desarrolladas.

ORGANIZACIÓN:

El orden lógico y la secuencia se mantienen.

Los párrafos tratan de un solo asunto.

Las transiciones lógicas se hacen dentro de las oraciones y entre los párrafos.

La introducción y la conclusión son perceptibles en la estructura.

ESTILO:

Lenguaje preciso.

Elección eficaz del léxico.

Voz, tono, originalidad del lenguaje.

Variedad en la estructura, los tipos y las extensiones de las oraciones.

CONVENCIONES:

Grafía: ortografía de las letras, mayúsculas, puntuación.

Gramática (p. ej., uso de referencias pronominales, concordancia entre el sujeto y el verbo).

Oraciones completas.

Por tanto, la evaluación de lo escrito será tanto

más justa y más pedagógica cuanto más pueda argumentar sobre el desempeño del estudiante, y sobre cada aspecto en particular que se ha tomado en cuenta para la calificación. El docente debe recordar siempre que el alumno tiene el derecho de saber de dónde sale su nota, es decir, de saber qué características de sus textos han contribuido a su calificación.¹¹

4. ¿Evaluar individualmente o por grupos?

Si se pretende evaluar el desempeño en la escritura, y si se concibe la escritura como un acto individual, parece que no cabe otra decisión que la de evaluar individualmente a los estudiantes. Esta postura se ve reforzada por una característica de nuestro sistema educativo: la promoción de los alumnos es individual, no grupal; por tanto, las calificaciones se asignan por nombre y apellido.

Sin embargo, ¿es posible **la escritura como un acto colaborativo**, efectuado por el esfuerzo conjunto de dos o más personas? Por supuesto. Y no sólo es posible: es un hecho. Basta, para convenirse, pensar un poco en aquellos escritos que son manifiestamente el producto de una labor mancomunada: los diarios, las revistas, los textos publicitarios, numerosos artículos científicos...

Igualmente, dos o más estudiantes pueden emprender la composición de un texto común. Las formas de colaboración son muy variadas: el uno crea y relaciona las ideas, el otro las transcribe; el uno escribe la primera mitad, el otro la segunda; el uno cuida lo gráfico, el otro lo estilístico... y así sucesivamente. (Sobre las ventajas de la escritura colaborativa, consúltese especialmente: Dale, 1997.)

En aquellos cursos en los que hay un número elevado de estudiantes, es recomendable, por motivos prácticos, que el docente, siquiera ocasionalmente, asigne composiciones colectivas y las evalúe como texto producido en equipo (Dale, 1997). Claro, cabe la posibilidad de que en un grupo sea uno solo el miembro que trabaje, y los demás se beneficien de un esfuerzo al que no han contribuido. Esto, sin duda, preocupa y debe preocupar al docente, no sólo porque la calificación es el criterio para la promoción individual, sino también porque aquélla debe cumplir con el imperativo moral de la justicia.

Sin embargo, tal temor parece, en parte, exagerado. Ocurre que, en la mayoría de los grupos, los estudiantes mismos vigilan el desempeño de sus compañeros, y se hallan, en general, poco dispuestos a asumir el trabajo de otros: exigen que cada uno cumpla su obligación, y que el esfuerzo sea proporcional (Dale, 1997). Por otra parte, el maestro debe ser lo suficientemente perspicaz para aplicar *métodos de verificación una vez concluido el trabajo en grupo*; por ejemplo, solicitar que se componga un texto individual en el cual el estudiante debe reproducir (no literalmente o exactamente palabra por palabra, tampoco hay que exagerar) una sección del texto que supuestamente ha escrito en colaboración. También puede pedirle a cada miembro del grupo que, después del trabajo en equipo, exponga oralmente su parte. Al comparar aquella versión escrita o esta exposición oral con el escrito grupal, el docente podrá comprobar la participación del estudiante.

Se trata simplemente de algunas sugerencias. Cada maestro, considerando su contexto particular y las características propias de sus estudiantes, debe proponer y aplicar el método de verificación que juzgue más pertinente.

5. ¿Evaluar de manera cualitativa o cuantitativa?

Hoy en día se acepta ampliamente en los medios educativos que la evaluación concebida como calificación debería ser, al menos en parte, *cualitativa*. Sin embargo, el docente debe evitar caer en la **falsedad cualitativa**. Ésta consiste en disfrazar una *escala numérica* con otro tipo de símbolos. El engaño más común es disfrazarla con una *escala literal*, que tiene normalmente valor de intervalo; por ejemplo: A = 20-18 pts., B = 17-15 pts., y así sucesivamente. Lo mismo sucede con las *categorías de desempeño*, que suelen figurar en las planillas de evaluación en la columna «código»: EX = excelente = 20-19 pts.; SS = sobresaliente = 18-16 pts., y así los demás intervalos.

El docente debe tener muy claro y recordar en todo momento que en nuestro sistema educativo, desde la tercera etapa, la promoción se hace según una escala numérica de 0 a 20 puntos, y que toda actividad evaluativa, sea cual fuere su perspectiva o el marco pedagógico en que se inscriba, debe

traducirse en un número que será asentado en una planilla. Por tanto, la **evaluación de la escritura** también debe poder traducirse en un número calificadorio, y estructurarse en consecuencia. Hay que recordar, además, lo que hemos dicho más arriba: cualquiera que sea el modo, la evaluación ha de ser siempre clara para los estudiantes: ellos tienen el derecho de saber con qué categorías se les evalúa, y cómo contribuye cada una de éstas a la calificación.

Ahora bien, ¿cómo asignar esa cifra?, ¿por medio de qué instrumento? La **escala de puntuación holística** que hemos reproducido más arriba es una excelente referencia. Sin embargo, puede parecer un tanto compleja para los docentes que no son especialistas en lengua y literatura. En ese caso, se pueden recomendar instrumentos un poco más sencillos (con categoría más fáciles de aplicar o de identificar); pero de carácter igualmente integral, como la *escala de estimación* que se ofrece a modo de ejemplo en la sección siguiente. (Datos y explicaciones más abundantes sobre este punto en: McAndrew y Reigstad, 2001).

6. ¿Calificar por adición o por sustracción?

Aquí entendemos como **calificar por adición** el considerar solamente *los logros alcanzados* (lo que el alumno ha hecho con más o menos acierto), que se van sumando hasta obtenerse un *número calificadorio*. Por otra parte, entendemos como **calificar por sustracción o por descuento** el considerar exclusiva o preferentemente *los errores o desaciertos*, a los cuales se les asigna un valor que, según su frecuencia de aparición, se irá restando del máximo posible (en nuestro sistema educativo, tal máximo es de 20 puntos).

Como ejemplo de instrumento de **calificación aditiva** damos la **escala de estimación**, fácilmente adaptable a las necesidades contextuales de cada curso. Una de sus versiones es la siguiente, que usamos en una sección de la asignatura de Lengua y Comunicación de la ULA Táchira, y está basada en diferentes modelos (principalmente en McAndrew y Reigstad, 2001: 83; también: Cassany, 2000: 87-88; Elbow, citado por The Writing Center Staff, s.f.):

[Tabla 1]
Tabla de evaluación de textos expositivos escritos

ALUMNO: _____

AUTOR Y TÍTULO DEL TEXTO DE PARTIDA (el que debió leerse para componer la exposición):

Versión: _____ Fecha de la versión: _____

| PARÁMETROS | ESCALA | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---|---|---|---|
| 1. Pulcritud, orden ¿Es limpio, sin arrugas, sin partes dañadas? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Caligrafía, legibilidad ¿La letra es agradable? ¿Puede leerse sin dificultad? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Pertinencia de la información ¿Viene al caso para los fines y límites del texto? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Veracidad y fidelidad de la información ¿Es verdadera y fiel al autor? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Originalidad del texto ¿Es propio del cursante, o ha plagiado al autor? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Coherencia y cohesión ¿El texto forma una unidad efectiva? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Extensión del texto (n.º de palabras) ¿Se ajusta a las instrucciones? ¿Le faltan o le sobran? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Corrección del lenguaje ¿Se respeta la ortografía y la gramática? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Referencias ¿Se menciona bibliografía? ¿Los datos son correctos? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Total: _____

Como puede verse, por cada parámetro, el puntaje mínimo es 0 y el máximo 4. Esto significa que, siendo nueve los parámetros, el puntaje máximo posible es de 36. Para reducir este puntaje a la escala de 20, lo único que debe hacerse es aplicar una sencilla regla de tres.

Como ejemplo de **calificación por substracción** damos el **uso de signos de revisión**, como los siguientes (Morales, 2002; reiteramos que es sólo un ejemplo, pues existen varios sistemas):

[Tabla 2]
Calificación por sustracción: uso de símbolos de revisión

| Símbolo | Significado | Ejemplos (tomados de los textos de los estudiantes) |
|---------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| ┌ | Revisar uso de las letras | «vofetada» |
| | Revisar acentuación | «bién» |
| | Revisar uso de minúscula por mayúscula, o viceversa | «Restaurante La giralda» |
| | Revisar puntuación | «El señor López, se despertó muy temprano» |
| | Revisar espacio faltante | «¿Porqué?» |
| | Revisar espacio sobrante | «casar se» |

La tabla anterior trata sólo de algunos aspectos gráficos de la escritura, pero también pueden proponerse y usarse **signos** para la revisión del vocabulario, de la construcción de las frases, de la veracidad de la información, etc. Cada signo se refiere a un aspecto concreto que ha de evaluarse, y se coloca sobre la palabra o frase inadecuada, a fin de que el alumno revise la falta y la corrija (véanse otros sistemas en: Cassany, 2000; Vallés Arándiga, 2000; Valle, 1998). Como se mencionó más arriba, a cada símbolo se le asigna un valor negativo, que depende del contexto (nivel de los estudiantes, importancia del texto compuesto, carácter diagnóstico o sumativo de la evaluación...). En todo caso, se recomienda, en general, que los aspectos gráficos tengan menos peso que los relativos al léxico, y que éstos valgan menos que los correspondientes a la cohesión y construcción de las frases. Asimismo, es recomendable elaborar el sistema de signos con las sugerencias y aportaciones de los estudiantes.¹

¿Cuál es el mejor método: el que suma puntos por logros o el que resta puntos por errores? Es muy difícil dar una respuesta absoluta. Lo mejor es remitir la cuestión a factores contextuales (Cassany, 2000), aunque, en principio, la calificación por adición podría tener efectos psicológicos más positivos en los estudiantes. Como quiera que sea, parece natural emplear con preferencia el **método aditivo** en los primeros niveles de escolaridad o en las primeras clases de una asignatura, e ir incorporando, poco a poco, a medida que se asciende en las etapas

o que avanzan las clases, el **método sustractivo**.

Ahora bien, ¿existe el peligro de que, al tomarse en cuenta los errores o aspectos negativos, la evaluación se vuelva «punitiva»? Sin duda, ello puede ocurrir. Pero no es esto lo que pretendemos, sino que se use uno u otro método según las circunstancias, y cuando sea posible, simultáneamente. En todo caso, no hay que olvidar que, desde el punto de vista pedagógico, también puede resultar provechoso el señalar las fallas de un texto, pues los estudiantes deben desarrollar la **conciencia del error**: saber que se equivocan y en qué se equivocan. Así sabrán también en qué deben rectificar, lo cual, en principio, debe traducirse en la mejora de las versiones posteriores de sus propios textos.

Caminante, ¿no hay camino?

En el campo de la didáctica de la lengua en general, y en el de la evaluación de la escritura en particular, no es cierto lo que dice la primera parte de aquel memorable verso sentencia: «Caminante, no hay camino...» En realidad, hay muchos, muchísimos caminos (métodos, instrumentos, perspectivas), y a menudo, se bifurcan, confluyen y vuelven a dividirse. Testimonio de ello es la impresionante cantidad de obras (libros, revistas, artículos sueltos, ponencias, páginas electrónicas...) que existe hoy en día sobre el tema, y de las cuales es sólo una muy pequeña muestra la que hemos citado. (Para una visión de conjunto, en español, con respecto a



la situación universitaria, véase: Montoya, 2004 [en línea]).

Así pues, el docente, sobre todo el no especialista en lengua y literatura, puede verse abrumado por la variedad de las opciones. Ello es perfectamente lógico: incluso los profesores del área de didáctica de la escritura nos vemos en graves dificultades para orientarnos en las encrucijadas. Sin embargo, recordemos la segunda parte de aquel verso sentencioso: «... se hace camino al andar». Y esto, en el tema que nos ocupa, sí es enteramente cierto: corresponde a cada docente, luego de transitar por los caminos que han abierto los pioneros y los «baquiarnos» de la escritura, intentar abrir sus propias sendas, aprovechando los hallazgos de quienes les han precedido en el mismo propósito.

Por supuesto, a pesar de que existen aspectos generales del lenguaje que deben tenerse en cuenta en cualquier disciplina, un docente de matemáticas o de geografía no podrá evaluar exactamente con los mismos criterios que un profesor de lengua y literatura: cada campo de conocimiento tiene convenciones propias para la presentación y organización de los textos. Así pues, los profesores, atendiendo a ésta y a otras circunstancias, deben efectuar las adaptaciones didácticas que consideren convenientes.

Por otra parte, cabe mencionar brevemente un problema que se da en todos los niveles educativos, pero que es particularmente grave en la universidad: muchos profesores carecen de formación pedagógica. En efecto, mientras cursaron sus carreras (distintas de la Pedagogía o de la Educación), nunca tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre temas como las metodologías didácticas o los criterios de evaluación. Éste es, por tanto, un motivo más para que numerosos docentes, especialmente los universitarios, comiencen a reflexionar sobre sus prácticas evaluativas, y estén abiertos al cambio.

Esperamos que estas páginas sean como una brújula. Cierto: parece algo tosca y con la aguja un tanto vacilante; pero al menos, puede servir al viajero para que dé sus primeros pasos en la travesía.

- 1) Pensamos principalmente en el docente del nivel conocido por tradición como «escuela secundaria», que, en nuestro sistema educativo actual, corresponde a la tercera etapa de la Educación Básica y al Ciclo Diversificado. Sin embargo, tenemos la esperanza de que nuestras reflexiones sean también útiles para los profesores de la Educación Superior.
- 2) Por tanto, no abordaremos aquel nivel más general de la teoría de la evaluación en el marco de la Pedagogía, por limitaciones de espacio y por no desviarnos del tema específico que nos hemos propuesto desarrollar.
- 3) Reconocemos que los términos *evaluación*, *calificación*, *nota*, tienen sentidos distintos según las diferentes perspectivas teóricas. Con la aclaración sólo pretendemos explicar y precisar el sentido que les damos en nuestro discurso. En todo caso, todo docente debería precisar también el sentido que asigna a esos términos en su vocabulario profesional, y procurar que sea claro para sus propios alumnos. De este modo, se contribuye a evitar confusiones que, si quedaran sin resolverse, podrían incluso perjudicar a los estudiantes.
- 4) La exclusión, pues, no se debe a que ignoremos la importancia de los textos «creativos», sino a que esta clase de escritos debe evaluarse con criterios especiales (además de los que mencionaremos más adelante), que no podemos comentar en esta ocasión.
- 5) En el campo de la lingüística, es costumbre señalar con un asterisco todo vocablo o frase que se considera incorrecto, fuera de norma, inhabitual, no atestiguado o meramente hipotético, según el caso.
- 6) Véase, más arriba, *Otras aclaraciones previas*, n.º 2.
- 7) Colocamos las categorías más generales (A,

B, C, D) en un orden que, supuestamente, va de lo más fácilmente revisable a lo más complejo de evaluar. Este orden, pues, no quiere decir que los aspectos mencionados antes que otros deban revisarse con preferencia o con mayor atención.

- 8) Se llaman *anafóricos* o *tematizadores* aquellos elementos del discurso que remiten a otros mencionados anteriormente.
- 9) Los *contiguos semánticos* son los vocablos que, en el discurso, sustituyen a otros sin ser propiamente sus sinónimos, pero con los cuales guardan alguna relación de significado, p. ej. *gato/mamífero; apartamento/vivienda*.
- 10) Aclaremos nuevamente que la lista dada es sólo un ejemplo. Existen otras clasificaciones o propuestas de análisis que pueden consultarse en la bibliografía especializada.
- 11) Este derecho, a un nivel más general, se halla establecido incluso legalmente en los *Reglamentos de Evaluación* de numerosas instituciones. Nuestra Universidad de Los Andes Táchira cuenta con uno propio, el cual, lamentablemente, no es conocido por todos los profesores.
- 12) Por diversas razones, no siempre se podrá contar con la colaboración de los alumnos. Sin embargo, el docente siempre hará bien si los anima a participar en la creación y prueba del sistema de signos.

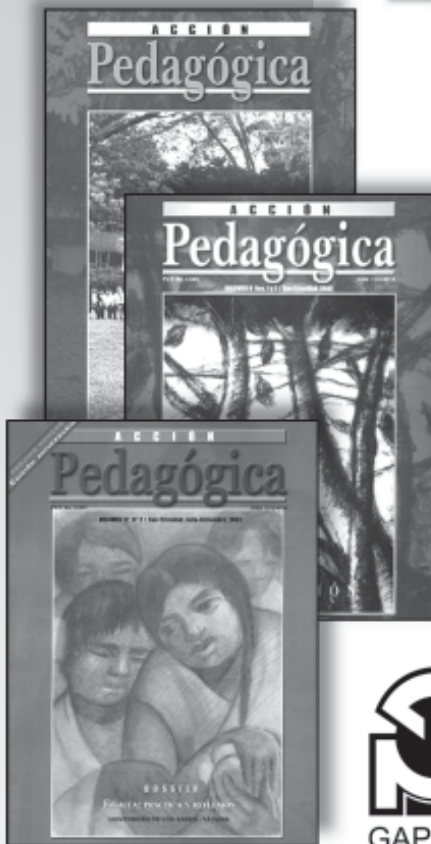
Referencias

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Dale, H. (1997). *Co-authoring in the Classroom: Creating an Environment for Effective Collaboration*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Elbow, P. (s.f.). From Grades to Grids: Using Evaluation-by-Criteria for Responding to Writing. En: *The Writing Center Staff* (material mimeografiado para uso en las escuelas norteamericanas).
- García Fernández, C. (s.f.). Presupuestos para una metodología de la expresión escrita. En: Departamento de Ciencias del Lenguaje del IEPS, *La expresión escrita en la escuela* (pp. 5-15). Madrid: Narcea.
- Graves, D. (1987). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Jolibert, J. (Coordinación) (1992). *Formar niños lectores de textos*. Santiago (Chile): Hachette.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto, los procesos de lectura y escritura*, 1, 73-110.
- McAndrew, D. y Reigstad, Th. (2001). *Tutoring Writing: a Practical Guide for Conferences*. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers.
- Montoya, C. (2004). *Antecedentes de la escritura a través del currículo en la educación superior y sus prospectivas en América Latina*. [Revista en línea Razón y Palabra, n.º 41]. Disponible en: <http://www.cesm.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos>.
- Morales Ardaya, F. (2002). La autocorrección asistida: creación y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos. *Trabajo Especial de Grado para la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura*, ULA Táchira.
- Mostacero, R. (1999). La construcción del texto escrito y las competencias del productor de textos. En: Serrón, Sergio (Compilador), *I-II Encuentros de Docentes con la Lengua Materna: Memorias* (pp. 67-82). San Antonio de Capayacuár, Edo. Monagas, 7 y 8 de marzo de 1997; Universidad de Oriente, Margarita, Edo. Nueva Esparta, 12 a 14 de marzo de 1998. Red Latinoamericana de Alfabetización Oriente – Sur/Oriente.
- The Pennsylvania State Writing Assessment System (1992). *Writing Assessment Handbook*. Harrisburg: Pennsylvania State Department of Education.
- Valle, P. (1998). *Cómo corregir sin ofender: manual teórico-práctico de corrección de estilo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Vallés Arándiga, A. (2000). Autocorrección de la escritura. En: *Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo* (pp. 45-52). Barcelona: Praxis.

SUSCRIPCIONES PARA LA REVISTA

A C C I Ó N

Pedagógica



La revista se distribuye a través de los siguientes mecanismos:

- Canje con publicaciones similares en el ámbito nacional e internacional.
- Donaciones a bibliotecas públicas, de universidades nacionales y extranjeras.
- Venta directa.

Interesados dirigirse a:

Sede de la revista:

Universidad de Los Andes Táchira. Avenida Universidad. Edificio A. Planta Baja. Gapsipe. San Cristóbal. Estado Táchira. Venezuela.
Teléfono: 0276-3405117 / Telefax: 0276-3532465

Dirección Postal:

Revista Acción Pedagógica. Apartado Postal 273. San Cristóbal 5001 A. Estado Táchira, Venezuela.

Correo electrónico:

accionpe@ula.ve / mireyavi@cantv.net

Valor:

- *En el país:* Bs. 30.000 suscripción anual (Dos números).
- *Para el extranjero:* 45 dólares suscripción anual (Dos números).



SUSCRIPCIÓN POR 2 NÚMEROS - INCLUIDO EL ENVÍO POR CORREO

VENEZUELA Bs.30.00

OTROS PAÍSES \$ 4

NOMBRE: _____ INSTITUCIÓN: _____

DIRECCIÓN: _____

CIUDAD: _____ PAÍS: _____ TELÉFONO: _____

CORREO ELECTRÓNICO: _____

LOS PAGOS DEBEN REALIZARSE A NOMBRE DE MIREYA VIVAS, CUENTA DE AHORROS No. 010803610200065941 DEL BANCO PROVINCIAL CON ESTE CUPÓN ENVÍE LOS COMPROBANTES DE CONSIGNACIÓN Y RECIBOS ORIGINALES A **REVISTA ACCIÓN PEDAGÓGICA**, GABINETE DE ACCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (GAPSIPE), UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-TÁCHIRA, AVENIDA UNIVERSIDAD, EDIF. A, PLANTA BAJA. APARTADO POSTAL 273, 5001-A., SAN CRISTÓBAL, TÁCHIRA, VENEZUELA. FAX: (0276) 3562609 (PEDIR TONO) / 3405117. E-MAIL: ACCIONPE@ULA.VE