

LA EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE UNA VISIÓN COGNITIVISTA

José Luis Luceño Campos



RESUMEN:

Si en el marco del conductismo los datos que se recogían se referían, sobre todo, a los resultados del aprendizaje, en la aproximación o enfoque cognitivista el interés se centra en los procesos de aprendizaje, ya que lo que se busca es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea de la composición escrita a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza.

Palabras clave: enfoque cognitivista, proceso de aprendizaje, pautas.

ABSTRACT:

Within the framework of behaviourism the data which were collected referred above all to the results of learning, in the cognitive approximation or approach interest is centred on the learning processes, as what is sought is to understand the mental operation of the pupil who is faced with the task of written composition through knowledge of the representations and the strategies which he uses.

Key words: Cognitive, assessment, process, observation, guideline, learning.

Correspondencia con el autor: José Luis Luceño Campos. Servicio de Inspección educativa. Delegación Provincial de Sevilla. Ronda del Tamarguillo, s/n. Sevilla. Original recibido: Septiembre, 2006. Aceptado: Noviembre, 2006.

EL COGNITIVISMO. UN CAMBIO DE PARADIGMA EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Si en el marco del conductismo los datos que se recogían se referían, sobre todo, a los resultados del aprendizaje, en la aproximación o enfoque cognitivista el interés se centra en los procesos de aprendizaje, ya que lo que se busca es comprender el funcionamiento mental del alumno ante la tarea de la composición escrita a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza. En el modelo o enfoque anterior o modelo conductista tenían mucha importancia los datos objetivos recogidos a partir de los comportamientos de los alumnos y a través de los instrumentos de medida que proporcionarían datos cuantitativos. En el enfoque cognitivista, por el contrario, los datos recogidos son de índole cualitativa: se utilizan, pues, cuestionarios, observación del comportamiento del alumno mientras trabaja, observación de sus reflexiones "en voz alta" y de las interacciones con sus compañeros o con su profesor o profesora.

El enfoque cognitivo atiende básicamente a las estrategias del alumno mientras escribe. El objetivo fundamental de este planteamiento procesual es determinar los aspectos pertinentes de la tarea e introducir modificaciones en su planteamiento y desarrollo de manera que se posibilite una estrategia de enseñanza más adecuada e integrada en el dispositivo de aprendizaje.

Las tareas de evaluación en este modelo son más próximas a la del aprendizaje y proporcionan ayudas a los estudiantes mientras las utilizan. Muchas de ellas se llevan a cabo en grupo o por parejas. Los resultados no clasifican ni seleccionan a los sujetos, sino que explicitan o ponen de manifiesto los puntos fuertes y los débiles y estimulan a seguir progresando en el aprendizaje.

La evaluación dispone de tres caminos de información:

- a) La primera está constituida por las observaciones del profesor a partir de la tarea diaria de clase, a partir de pautas elaboradas previa a la tarea y de forma sistemática.
- b) La segunda basa la evaluación en las muestras, colecciones de producciones del alumnado, las carpetas o "portafolios".
- c) Y la tercera vía de información está constituida por los tests de rendimiento, que se aplican en situaciones reales o simulaciones muy próximas a ellas y se realizan en distintos contextos para contemplar el abanico de posibles soluciones.

Para la puntuación de las producciones se diseñan unos descriptores claros de las actuaciones que remiten a una escala. Pueden realizarse dos tipos de valoración: una global que pretende dar una impresión del todo y otra analítica que ofrece diferentes valoraciones en distintas dimensiones.

I. Los elementos del proceso de evaluación

1.1. El objeto de la evaluación.

Si la evaluación tradicional se había dirigido a los resultados de la enseñanza-aprendizaje como producto final o terminado, el nuevo modelo de orientación cognitivista introduce la noción de "proceso" entre los objetos a tener en cuenta. De esta manera, el objeto de la evaluación de la composición escrita es triple: El texto que el alumno ha producido, acompañado de sus versiones anteriores o borradores; el proceso de composición escrita (un conjunto de operaciones y de conocimientos que se activa en el momento de desarrollar dicho proceso); finalmente, el proceso de aprendizaje que convierte este proceso de composición escrita en una actividad de construcción de conocimientos procedimentales y conceptuales sobre el acto de expresarse por escrito.

Los tres objetos de evaluación (texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje) constituyen una realidad única y compleja que puede ser analizada desde esta triple óptica, pero que no debe concebirse como mera suma de mecanismos que funcionan independientemente. Para su análisis se van a tratar separadamente.

La evaluación del texto, única preocupación de la evaluación tradicional, que consistía en que el docente corregía y puntuaba el texto - o redacción- que el alumno había escrito normalmente fuera del aula de clase y de forma individual y silenciosa.

Los criterios de corrección valoraban los aspectos más superficiales del texto: ortografía, morfología y sintaxis de la frase. Se utilizaban otros criterios referidos a la coherencia global del texto, a la estructura y al contenido. Estos últimos criterios no estaban explícitos y normalmente los desconocía el alumno. El profesor se refería a ellos de una forma aproximada y general.

En la actualidad, se trata el texto a distintos niveles, básicamente tres interrelacionados entre sí (Miliá, 1997). El primer nivel se refiere a la imagen exterior del texto por una presentación gráfica determinada socioculturalmente. El

segundo nivel hace referencia al contenido o información que transmite, la cual está estrechamente relacionada con la intención del lector o la función del texto. El tercer nivel, lo constituye la cohesión y corrección de los aspectos formales: ortográficos, gramaticales, tipográficos y de estructura textual..

La escuela ha reforzado y refuerza todavía el trabajo y evaluación de los aspectos formales en detrimento de los otros dos niveles.

El proceso de producción textual constituye el siguiente objeto de observación y análisis. Una auténtica evaluación formativa del texto ha de buscar criterios para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas con el objetivo de mejorar la producción del texto y mejorar también el proceso de aprendizaje.

Se pueden distinguir dos maneras de acceder al proceso de composición escrita: el texto como referente de las operaciones que se han seguido para producirlo y el comportamiento del escritor mientras escribe. La evaluación del profesor se complementa, pues, con la evaluación del texto. El texto final, así como sus distintos borradores, forma también parte de este proceso de composición e interacción con él.

El objetivo de la evaluación del proceso de composición escrita es doble: por un lado, se trata de desvelar o explicitar dicho proceso, tomar conciencia de él, conocerlo y describirlo. Por otro lado, la evaluación puede proporcionar instrumentos para guiarlo, mejorarlo y adecuarlo a los resultados esperados.

Los instrumentos utilizados para la evaluación del proceso de producción textual y que pretenden ayudar a alumnos y profesores en la toma de conciencia de dicho proceso son variados y abundantes: pautas de observación del comportamiento de los alumnos mientras escriben, cuestionarios para reflexionar sobre las acciones efectuadas, listas de pasos o acciones a seguir para escribir un texto... Estos instrumentos pueden facilitar el desarrollo de las operaciones de planificación, textualización y revisión del texto.

La evaluación del proceso de aprendizaje es el objetivo de toda evaluación formativa. Va dirigida a optimizar el aprendizaje de los alumnos. El profesor puede recabar información fiel sobre el proceso que sigue cada alumno y así poder planificar las actividades de aprendizaje, secuenciarlas y prever además el espacio para la evaluación formativa, que garantiza a los alumnos ser sujetos activos en este proceso.

1.2. El sujeto de la evaluación o autoevaluación.

Es un sujeto plural, constituido por aquellas personas directamente implicadas en las tareas de enseñanza / aprendizaje: en primer lugar, alumnos y profesores, y en un segundo plano, la institución escolar y las familias de los alumnos.

El objetivo final de una evaluación formativa debe atender a la autoevaluación. La heteroevaluación debe conducir a la autoevaluación, en donde el alumno protagoniza un conjunto de conductas autorreguladoras relacionadas con la situación didáctica: la producción de un texto y el aprendizaje de unos contenidos relacionados con la escritura. Los alumnos serán los principales protagonistas de dicha(auto)evaluación.

Se pueden distinguir tres modalidades de autoevaluación: la evaluación mutua que consiste en evaluar el trabajo de otro alumno para poder luego intercambiar las observaciones realizadas; coevaluación, cuando es el alumno quien la realiza individualmente para a continuación comentarla con el profesor; y autoevaluación propiamente dicha. Si se considera al profesor como sujeto de la evaluación, se distingue una evaluación global sobre el grupo de alumnos o bien una evaluación individualizada, que describa el proceso de cada uno de ellos.

En otras ocasiones, el sujeto es el pequeño grupo de alumnos en su actividad conjunta de producción de un texto escrito.

Estos alumnos siguen un proceso de cooperación en que las distintas funciones del proceso de composición son ejecutadas de forma repartida, incluida la gestión global del propio proceso. La evaluación formativa, en este caso, se vehicula a través de instrucciones impartidas por el profesor y de pautas de planificación y revisión del texto, constituye un elemento clave para desencadenar y guiar el proceso de regulación que finalizará con la producción del texto y con la construcción de conocimientos.

1.3. Los criterios de evaluación.

La evaluación se realiza de acuerdo con unos criterios que actúan como referente o elemento de valoración. La apropiación de los criterios de evaluación por los alumnos y su utilización de manera operativa y funcional constituyen o deben constituir uno de los focos prioritarios de las prácticas escolares y de la investigación sobre estas prácticas.

Normalmente en la actividad escritora se trabaja con dos tipos de criterios (Mas, 1989). Unos se refieren a las características del texto como producto lingüístico y se denomina de buena formación o de resultados. Están, además, los criterios que permiten gestionar de forma consciente el proceso de producción del texto; estos son los llamados criterios de realización.

Estos criterios de evaluación no se conciben como "un listón" fijado por alguna instancia ajena, sino que son enunciados, elaborados y establecidos por los mismos alumnos y profesores. Estos criterios son el resultado del proceso que se va a realizar, la imagen que los sujetos se construyen a partir de los conocimientos que tienen y el nivel de conocimientos que se puede esperar.

La evaluación es difícil distinguirla del aprendizaje. La evaluación así concebida debe convertirse en un elemento motor del proceso de aprendizaje.

Los criterios deben constituir formulaciones "dinámicas y progresivas". No serán sentencias fijadas de una vez para siempre, sino que son algo provisional que se reformula a lo largo de la secuencia didáctica para que en cualquier momento constituya un instrumento útil y adecuado, no sólo para el profesor sino también para el alumno. Asimismo, estos criterios tendrán distintos niveles de abstracción en función de la edad de los alumnos, del grado de apropiación o de la dificultad del objeto analizado.

1.4. Momentos de la evaluación.

Uno de los rasgos que caracterizan las distintas modalidades es el momento de la secuencia didáctica en que la evaluación se realiza.

El momento en que la evaluación se realiza depende del objetivo que se pretende. En la fase inicial de la secuencia didáctica tendrá lugar la formulación explícita de objetivos y contenidos, momentos decisivos para que los alumnos se comprometan activamente con la tarea y para que se negocien y compartan sus significados entre profesores y alumnos. A lo largo de la secuencia didáctica, la evaluación debe propiciar la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo y contribuye a regular el proceso de aprendizaje. En la fase final, su objetivo es contribuir a la sistematización de los contenidos trabajados y proporcionar la información necesaria para planificar la siguiente tarea.

En relación al proceso de escritura y al texto, la evaluación se vehicula a través de la concreción y explicitación de las características del texto que se pretende escribir y de los pasos y acciones necesarias para su producción.

2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. PAUTAS DE EVALUACIÓN MÁS UTILIZADAS

Los instrumentos de evaluación son aquellos elementos externos que actúan de mediadores o de desencadenantes del proceso de autorregulación en las situaciones de aprendizaje. Estos instrumentos contribuyen a realizar dos operaciones básicas en todo proceso de aprendizaje: la representación de lo que se debe hacer y de lo que se debe aprender, y el control sobre el proceso que se sigue.

Los instrumentos deben ser en un comienzo previstos y propiciados por el profesor pero con vocación de que sean diseñados y utilizados por los alumnos de forma autónoma.

Se pueden distinguir dos grupos de instrumentos. Los ordinarios, diseñados para que los alumnos aprendan los contenidos seleccionados, que a veces se constituyen en instrumentos que propician el diálogo entre profesores y alumnos o entre alumnos y las actividades generadoras de mecanismos de regulación y autorregulación. El otro grupo son los llamados instrumentos específicos de evaluación y que están concebidos para una función meramente evaluativa. Estos instrumentos específicos constituyen un importante refuerzo para favorecer los procesos de regulación e intervención en estos procesos.

La utilización de las pautas como instrumentos de revisión y, por lo tanto, de evaluación se está generalizando en la enseñanza de la composición escrita. Tienen como objeto el paso de la regulación externa en interacción con el profesor/a o con los compañeros/as a la regulación interna, autónoma, es decir, autorregulación.

Las pautas se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- 1) Pautas para el control del proceso de composición en relación con el de aprendizaje.
- 2) Pautas para el análisis del texto o borradores previos.

1) Pautas para el control del proceso de redacción y el de enseñanza y aprendizaje.

Estas pautas pueden ser utilizadas para regular aspectos diversos de los procesos de composición escrita: pautas para la planificación, para la revisión, para regular el proceso de textualización o redacción propiamente dichas; además,

pueden servir de control del conjunto del proceso que se ha seguido, de las dificultades que se hayan presentado, etc., o de lo que se ha aprendido en este proceso.

La siguiente pauta adaptada de la propuesta de de García-Debanc (1985) puede servir de ejemplo.

Adaptación de la pauta de evaluación del proceso de composición escrita (García Debanc, 1985):

1. He escrito el texto
 - ¿En dónde?
 - ¿Cuánto tiempo he tardado?
 - ¿Solo o acompañado?
 - ¿Cuántos?
 - ¿Me he valido de pautas, esquemas o guías?

2. Las orientaciones del profesor:
 - ¿En qué aspectos me han resultado útiles?
 - ¿Me han parecido complicadas? ¿por qué?
 - ¿Las he entendido?

3. He planificado el texto.
 - ¿Cuánto tiempo he empleado?
 - ¿Cómo lo he hecho (esquema, mapa conceptual, torbellino de ideas, etc.)?

4. He realizado un borrador o varios.
 - ¿He seguido fielmente lo que había planificado?
 - ¿He introducido algún cambio en la planificación?
 - ¿Cuál, cuáles?
 - La planificación no me ha servido casi nada.

5. He revisado el texto.
 - ¿Conforme leí, iba escribiendo?
 - ¿Conforme iba escribiendo y al terminar el borrador?
 - ¿He corregido la ortografía y la puntuación?
 - ¿He corregido también el contenido y la organización del texto?

6. He tenido dificultades para
 - ¿Comenzar a escribir?
 - ¿Encontrar materias de información?
 - ¿Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras ordenadas, ordenarlas)?

7. He resuelto las dificultades
 - ¿Preguntando al profesor?
 - ¿Consultando el diccionario u otros materiales?
 - ¿Preguntando a los compañeros o a la familia?

8. Después de leer un texto o que el profesor lo corrigiera, lo he vuelto a escribir porque
 - ¿Mis compañeros no lo habían entendido?
 - ¿El texto no constituía una narración, descripción, argumentación, etc.?
 - ¿Me lo ha indicado mi profesor?
 - ¿Tenía muchos errores (faltas de ortografía, errores en el escribir, etc.)?

9. Para escribir (componer mi texto) he utilizado
 - ¿Diccionarios?
 - ¿Libros de texto y gramáticas?
 - ¿Libros de la biblioteca, relacionados con el tema?
 - ¿El texto corregido para escribir las frases o párrafos incorrectos?
 - ¿Los materiales (cuadros, esquemas, mapas conceptuales, etc.) de planificación.

Lo que más me ha ayudado a escribir el texto ha sido.....

Al escribir este texto he aprendido.....

Para el próximo texto que escriba tendré en cuenta.....

Esta pauta se debe/puede utilizar siempre que se escribe un texto para reflexionar sobre el proceso que se ha seguido.

2). Pautas para la revisión de los textos o borradores.

Dentro de estas pautas específicas, podemos diferenciar dos tipos:

1. Las que poseen una formulación general, común y aplicable a cualquier texto que se escriba con la finalidad de controlar el proceso para que se produzca una mejora del texto. Este tipo es de orientación cognitivista. Las pautas más representativas son las que Bereiter y Scardamalia (1992) denominan "instrumentos de facilitación del proceso" o "instrumentos de facilitación procedimentales". Las pautas siguientes son de este tipo:

Frases para diagnosticar los problemas de los textos (Bereiter u Scardamalia, 1987):

- Las ideas están bien conectadas unas con otras.
- Es difícil saber cuál es el punto principal.
- Se dedica demasiado espacio a un punto poco importante.
- El escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado.
- No da al lector motivos para tomarse la idea en serio.
- Una parte del texto no tiene que ver con la otra.
- Idea incompleta.
- Dice alguna cosa poco creíble.
- Expresa las ideas de forma descuidada.
- El lector ya habrá pensado en eso.
- Razón de poco peso.
- Pocas ideas.
- El ejemplo no ayuda a explicar la idea.

Los aprendices pueden aplicar algunas de estas frases a sus escritos y, en tal caso, proceder a su corrección y formulación.

Otro ejemplo de pauta del tipo que se comenta es la que sigue, facilitada de la revisión mutua de textos entre compañeros:

PAUTA DE EVALUACIÓN POR PAREJAS

- A) Elige a un compañero para revisar los textos mutuamente.
Tú deberás leer el texto en voz alta.
Tu compañero deberá escuchar atentamente la lectura del texto.
- B.) a continuación, juntos, responderás a las siguientes preguntas:
1. ¿Pensáis que el texto es interesante? ¿Divertido? ¿Triste?
 2. ¿Creéis que al texto le falta algo o está completo?
 3. ¿Hay alguna frase o fragmento poco claro o mal expresado?
 4. ¿Podéis indicar algunas palabras o expresiones para mejorarlo?
 5. Podrías hallar una mejor forma de comenzar o finalizar el texto?
 6. ¿Creéis que el texto es demasiado largo o demasiado corto?
 7. ¿Podrías suprimir algo?
 8. ¿Responde el texto a lo que se tenía que escribir o a lo que deseaba el autor?

2) El otro tipo hace alusión a las especificidades de los que se denominan distintos tipos de texto. Los procesos implicados en la composición escrita de textos no serán, pues, idénticos si se escribe un cuento, una poesía, una noticia, un texto de opinión o argumentativo o una descripción. Por tanto, las pautas que guían la revisión de los aprendices no pueden ser tampoco idénticas.

Las pautas elaboradas bajo esta óptica atienden o se adecuan a todos los aspectos que diferencian cada género: discursivos, de coherencia textual, de estructuración, de cohesión, sintácticos, léxicos, etc.

No es, pues, lo mismo elaborar pautas para revisar un texto argumentativo que un texto narrativo. Por ejemplo, en un texto argumentativo donde se trata de convencer a alguien de algo, la tesis, los argumentos, contraargumentos, son elementos que caracterizan la estructura de este tipo de textos y así será preciso analizar cómo se presentan unos y otros en la superficie del texto producido: de qué manera se enlazan, con qué tipo de conectores, etc.

Por otra parte, las pautas para valorar un texto narrativo debieran contemplar los elementos de la estructura de la narración (escenario, problema, reacción o respuesta del personaje principal, desenlace o resultados). La cohesión y los marcadores, etc., son diferentes, pues, a los de un texto argumentativo.

Un ejemplo de revisión de un texto narrativo es el siguiente:

Pauta para la revisión de un texto narrativo:

1. ¿Queda clara la organización de mi historia (situación inicial, trama, desenlace)
Si - No- A medias
2. ¿La manera de comenzar es la correcta
Si - No- A medias
3. ¿Separo adecuadamente los párrafos cuando voy a cambiar de tema en mi historia?
Si - No- A medias
4. ¿El desenlace resulta acertado?
Si - No- A medias

Revisando la descripción de los personajes y escenarios:

1. ¿Son suficientemente precisas la descripción de los personajes?
Si - No- A medias
2. ¿Son suficientemente precisas las descripciones de los lugares en que ocurre la historia?
Si - No- A medias

Revisando aspectos expresivos y ortográficos:

1. ¿Hay oraciones que no se entienden bien, que no quedan claras?
Sí ¿Cuáles son?.....
No
2. ¿Encuentro repetidas las mismas palabras y y/o expresiones a lo largo de la historia en muchas ocasiones?
Sí ¿Cuáles son?.....
No

3. ¿Encuentro errores ortográficos?

Sí ¿Cuáles son?

No

4. ¿Hay algún signo de puntuación que no esté bien empleado?

Sí ¿Cuáles son?.....

No

Revisando la presentación

1. ¿Mi letra es clara y legible?

Sí - No - A medias

2. ¿Presento el texto con limpieza, sin tachaduras, ni borrones?

Sí - No - A medias

3. ¿Respeto los márgenes?

Sí - No - A medias

4. ¿He puesto el título al comenzar mi historia? ¿Lo considero ordenado?

Sí - No - A medias

5. Plan para la revisión(para discutirlo antes de reescribir el texto):

- 1. -----
- 2. -----
- 3. -----
- 4. -----

Las pautas de evaluación-revisión del proceso de composición escrita son bastantes eficaces en ciertas circunstancias. Son especialmente útiles cuando se inician a los escribientes en unas prácticas de redacción que están centradas en el proceso y que buscan que el alumno centre su atención en él, a fin de tomar conciencia de las dificultades que pueden encontrar o encuentran y de las estrategias para resolverlas.

Los alumnos deben tomar conciencia de la complejidad del acto de escribir. Sin embargo, si lo hacen mecánicamente, sin la reflexión oportuna no aportan ningún nuevo aprendizaje. Por otra parte, las pautas de revisión de textos con una formulación general, aplicable a todos los textos, son menos eficaces que las que se aplican diferencialmente a los distintos tipos de texto.

BIBLIOGRAFÍA

BEREITER, C. y SCARDALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. Y. : Lawrence , 1987.

CALFEE, R. y PERFUMO, P. "Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación" en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 19 y 20.

CAMPS, A " Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 49, 1989.

___ "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes" en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, 1990.

___ *L'enseyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.

___ "Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" en *Textos*, n.º. 5, 1995.

Otras:

CASSANY, D. *Descriure escriure. Como s'aprén a escriure*. Barcelona: Empuréis, 1987.

-----Reparar la escritura. Barcelona: Graó, 1993.

GÓMEZ ARBEO, B.M. *Evaluación criterial*. Madrid: Nancea, 1990.

GROUPE, E. *Evalue le écrits á l'école primaire*. París: Hachette, 1991.

JORBA, J. y SAN MARTÍN, N. "Las evaluaciones" en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 185.

MILLIA, M. "Avaluar els textos escrits" en T. RIVAS (ed.) *La evaluación formativa en l'area de llengua*. Barcelona: Grao, 1997.

RIBAS, T. "La evaluación de la composición escrita" en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216.

-----"Los instrumentos de evaluación formativa en una S.D. de composición escrita" en *Cultura y Educación*.