



ISSN: 1989-0397

LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA PARA LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA

Fabio Jurado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art7.pdf>

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2009

Fecha de comunicación de dictamen: 25 de abril de 2009

Fecha de aceptación: 28 de abril de 2009



1. UNOS PROLEGÓMONOS

La escritura y la lectura constituyen dos prácticas decisivas en el desarrollo intelectual y en la formación política de los sujetos. Es un compromiso de la escuela concentrar todas sus fuerzas hacia el acceso y el dominio pleno de estas prácticas que, en general, son un derecho y una vía para cohesionar la ciudadanía y la posibilidad de la democracia. Pero no podemos hablar de lectura y de escritura de manera llana, como si entendiéramos con facilidad lo que es saber leer y saber escribir. Hemos de reconocer que son aprendizajes complejos, que permanecen durante toda la vida, y que no hay una única manera de saber leer y escribir, como lo pretenden los programas de alfabetización que se trazan en nuestros países. Es necesario distinguir entre la escuela que simplemente alfabetiza y la escuela que orienta sus procesos para aprender a leer críticamente los textos que circulan en la vida académica y en la cultura en la que estamos inmersos.

La escuela ha tendido a través de su historia a anclar sus propósitos en la alfabetización inicial, es decir, enseñar las letras para saber combinarlas y formar palabras y luego saber construir oraciones; es lo esencial que se requiere para saber leer avisos publicitarios, titulares de prensa, boletines, cuentas de cobro, citas, saber firmar para votar... En esta perspectiva las cartillas y los libros de texto reiteran en la enseñanza de la morfología de las palabras, la identificación de las partes de la oración, el listado de vocabulario "para hablar y escribir bien", los sinónimos y antónimos, las normas ortográficas, las conjugaciones verbales... Es lo propio de la alfabetización.

Felipe Garrido señala cómo el reto de todo proyecto educativo hoy es el de desbordar la mera alfabetización para acentuar más la formación del lector crítico; por eso cree necesario "convertir en lectores a todos los alumnos, profesores, padres de familia...":

Está alfabetizado quien puede simular la lectura de un texto cuando lo tiene enfrente. Digo simular porque esta operación no incluye la comprensión del texto; esta operación supone que la comprensión es una segunda etapa en la adquisición de la capacidad de leer. Y la consecuencia de esa simulación es que avancemos por la vida leyendo –comprendiendo– a medias, aprovechando a medias las lecturas a nuestro alcance.

(Garrido, 1999:66)

Pareciera que luego de la alfabetización hubiese que adelantar grandes campañas para formar lectores, como si el lector se constituyera en una fase posterior y no paralelamente. Leer "a medias" es leer desde una dimensión local del texto (leer palabras o frases) y no desde la coherencia global (cfr. van-Dijk, 1982); leer "a medias" es también leer sin una actitud dispuesta hacia la interpelación del texto, hacia su interrogación y su réplica, lo que presupone una incomunicación con el texto. Cabría preguntarse, en consecuencia, qué es ser un lector, pregunta que se planteaba Pedro Salinas (1955) cuando invitaba a distinguir entre el leedor (el que lee a medias) y el lector (el que lee desde una actitud interrogadora y bucea en la profundidad del texto).

Ese lector que bucea en la profundidad del texto es el lector crítico, un lector que resulta extraño y díscolo para una sociedad que busca homogenizar a todos sus miembros. El lector crítico dialoga con el texto porque al interpretar actualiza el repertorio cognitivo y experiencial (la Enciclopedia del lector, que llamara Eco) y entreteje relaciones diversas que convergen en puntos de vista, en posicionamientos frente al texto y frente al mundo. La lectura es posible por un diálogo con el texto, lo que supone reconocer que

los textos piensan, provocan y seducen hacia la acción. La fuerza dialogante con los textos se evidencia cuando en ellos dejamos las huellas, o improntas, de la travesía interpretativa, a través de los subrayados, de notaciones en los márgenes (signos de interrogación o de exclamación) e inclusive enunciados y remisiones a otros textos. Estas improntas constituyen impulsos hacia la escritura, porque ese diálogo es tan fuerte que el lector experimenta la sensación de estar escribiendo a medida que avanza en la lectura.

El aprendizaje de la lectura presupone el aprendizaje de la escritura, si bien los ritmos para el dominio de una y otra no son equivalentes: la escritura como acto productor de conocimiento se caracteriza por la morosidad. Esta morosidad es natural, pues se trata de proyectar el pensamiento en una representación exterior: la escritura, que resulta siendo una representación de la representación (el pensamiento es representación). La morosidad en el acto de escribir deviene de la dificultad para darle cuerpo discursivo a las ideas, sobre todo porque no hay una equivalencia entre las ideas que procesa el pensamiento y la construcción lingüístico-discursiva: las palabras fungen de mediadoras entre las ideas y su exteriorización.

También sobre la escritura es necesario puntualizar aspectos relacionados con su singularidad y sus efectos potentes en la cualificación del pensamiento. La escritura constituye la mejor estrategia para evaluar los grados de apropiación semántica (la lectura) de los textos, dado que no se escribe desde un lugar cero sino desde múltiples y diversos lugares; estos lugares son los textos aprehendidos por los lectores; no de otro modo se puede leer y se puede escribir: desde ciertos lugares (es el repertorio de cada lector). Esta experiencia, cuando es auténtica, es decir, cuando no es estereotipada o artificial como regularmente ocurre en el contexto escolar (hay que escribir sobre el paseo o hay que escribir un resumen del libro, sólo para obtener una calificación), está asociada con el asombro y con una cierta sensación de misterio y de deseo por descubrir cosas nuevas.

Al comienzo de *Los límites de la interpretación*, Umberto Eco referencia un pasaje del libro de John Wilkins en el que narra cómo un esclavo se come en el camino gran parte de los higos que su amo estaba enviando a un amigo, junto con una carta. En la carta se informa del envío de una cantidad determinada de higos; dicha cantidad no aparece en la cesta al ser entregada; el esclavo es acusado de haberlos comido, mostrándole como testimonio el papel con el mensaje escrito; el esclavo niega el hecho maldiciendo el tal papel "por ser un testigo falso y mentiroso". Tiempo después el mismo esclavo es enviado de nuevo con otra cesta de higos y con una carta en la que se informaba del número exacto de higos; el esclavo vuelve a comerse gran parte de los higos, "pero antes de tocarlos (para prevenir toda posible acusación) cogió la carta, y la escondió debajo de una gran piedra, tranquilizándose al pensar que si no lo veía comiéndose los higos, nunca podría referir nada de él; pero al ser ahora acusado con mayor fuerza que antes, confiesa su error, admirando la divinidad del papel, y para el futuro promete la mayor fidelidad en cada encargo." (Eco, 1992: 9). El esclavo había descubierto el uso que se hace de la escritura.

Sea o no ficción, esta narración le sirve a Eco para mostrar el poder de la representación escrita y los imaginarios que puede suscitar en quienes todavía no la reconocen como convención humana, pero que muy bien puede indicarnos ese halo de magia y de sorpresa en quien la descubre cuando accede a los dominios de la interpretación. Lo más relevante de dicha narración es sin duda la imagen de ser viviente que se le asigna a la escritura en el momento en que es objeto de lectura. Los textos hablan cuando tienen interlocutores, cuando hay alguien que coopera con ellos y los hace vivir; este alguien es esa figura

que llamamos lector; Umberto Eco habla de Lector Modelo, en esta perspectiva: el lector que se configura desde el texto.

Esta idea, la de los textos como hablantes, nos interesa desde el punto de vista pedagógico, pues sólo cuando los textos se asumen como instancias vivas, generadoras de provocaciones, puede decirse que hay lectura, lo cual nos hace interrogar por la manera como se abordan, y lo que ocurre con los textos en los ámbitos formales de la escuela: ¿hacen hablar? ¿propician el alegato? ¿hacen escribir?.

Comprender lo que es el acto de escribir implica preguntarse por su utilidad y por sus efectos de recepción en alguien que la interpreta. Ya se ha mostrado en muchas investigaciones (cfr, Ferreiro, Tolchinsky, Lerdner, Jolibert) cómo los niños aprenden a escribir con más gusto cuando saben que lo que escriben sirve para satisfacer a otros, para pedir algo que necesitan, para reclamar, para informar, para representar lo que sueñan, para mentir y manipular, para ponerle nombre a los dibujos y contar historias. Esto es contrario a la idea según la cual la escritura es hacer planas y copiar lo que está consignado en los libros.

El origen de la escritura constituye el mejor testimonio de las intenciones pragmáticas de su uso. De un lado, los grupos humanos han necesitado de un sistema de representación que permita retener en la perennidad los grandes eventos de la historia y las ocurrencias de los hombres y, de otro lado, han requerido de un sistema que garantice el cumplimiento de las normas jurídicas, que regule la compra y venta o intercambio de bienes, que respalde los acuerdos entre las personas y sirva para establecer un orden en las formas contables de la sociedad. Por eso, para los antiguos sumerios y egipcios la inscripción, en tabletas de arcilla, de figuras que representaban bultos o animales domésticos, que indicaban la cantidad de granos y de ganado, constituye una de las primeras formas de la búsqueda de dichos sistemas de representación: la escritura.

Puede decirse que la escritura, a través de su historia, ha estado determinada por dos extremos: como forma de poder y como forma de democratización; como forma de poder, porque las leyes están reguladas por la escritura de alguien o de un grupo y porque quien sabe escribir está en condiciones de manipular a otros; como forma de democratización, porque ejercer la escritura y, por supuesto, vivir la lectura, posibilita establecer relaciones intelectuales con alguna igualdad y, por lo tanto, estar en condiciones para la concertación y para reconocer las diferencias ideológicas con los demás; democratización porque la escritura y la lectura presuponen el acceso al saber universal y, con ello, la comprensión de los fenómenos sociales y políticos.

La escritura es un instrumento poderoso en la potenciación del pensamiento, por cuanto implica un razonamiento muy fino y un modo de obrar cauteloso y ponderado con las palabras. Es paradójico, sin embargo, que hoy cuando la educación escolarizada ha arrojado a índices amplios de la población, la escritura y la lectura no hayan logrado sus efectos en la formación de un ciudadano crítico y comprometido con un determinado proyecto social. Nos aterra, por ejemplo, que personas que han pasado por más de once años de escolaridad vendan por unos cuantos pesos el derecho al voto en las elecciones parlamentarias. Esto significa que se ha alfabetizado pero no se ha formado para leer y escribir y, en consecuencia, para actuar con criterio. Es decir, las personas han sido alfabetizadas pero no han logrado penetrar plenamente al mundo asombroso e interpelador de la lectura y la escritura.

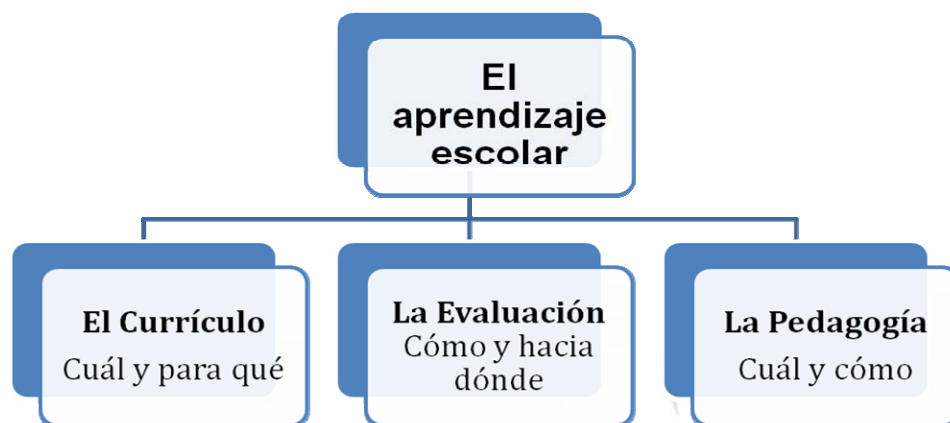
Así como Pedro Salinas afirma que lo que ha producido la escuela son leedores y no lectores, puede también decirse que ha producido escribidores y no escritores. Pero es un reto para quienes trabajamos en el espacio de la educación escolarizada (escuelas y universidades) propiciar el salto hacia la asunción

de la escritura, y con ésta la lectura, como una práctica decisiva para la emancipación y para dar sentido a la existencia. Con la lectura, y más con la escritura, se afianza el criterio y se gana en convicción y en argumentación. ¿Se orientan los proyectos de formación de los docentes hacia este propósito?

"La escritura es la manifestación íntegra del discurso", dice Ricoeur, pero además la escritura abre camino para comprender lo complejo que son los discursos mismos, por cuanto el leer, el leer como producción de sentido, es un acto de escritura, o un acto de representación simbólica en nuestro pensamiento: al leer reconstruimos la escritura que ha suscitado el acto del leer, porque el acto de interpretar es de cierto modo un acto de escritura.

2. SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA PARA EVALUAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Del mismo modo como es necesario esclarecer lo que ha de entenderse por el rol del lector y el rol del escritor, es necesario definir lo que ha de entenderse por evaluación. La evaluación hace parte de la triada que constituye el dispositivo de la educación formal, si bien no se restringe estrictamente a esta triada:



Hay una relación de interdependencia entre el currículo, la evaluación y la pedagogía; la visión y las acciones de una, revierten en las otras: el enfoque sobre el currículo ha de enlazarse, con alguna consistencia teórica, con el enfoque sobre la evaluación y sobre la pedagogía. Sin embargo, es necesario distinguir entre el enfoque declarado (el que aparece, por ejemplo, en la legislación de cada país) y el enfoque realizado (el que aparece en las aulas). Es muy común hallar una consistencia en el enfoque declarado (cfr. SERCE-LLECE-UNESCO. 2004) mas no así en el enfoque que subyace en las acciones llevadas a cabo en las aulas, en las que prevalece un cierto eclecticismo o una desviación del enfoque declarado en la legislación. Por ejemplo: el enfoque declarado para la pedagogía en la mayoría de los países latinoamericanos pone su acento en el constructivismo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero las acciones escolares recalcan en las actividades perceptivo-motrices, conductuales (con las planas) y la evaluación se restringe a dicha actividad (si la letra es bonita, si no emborrona, si no confunde las letras, si no se sale del renglón y mantiene una simetría...).

Con el objeto de develar las concepciones que regulan la actividad escolar es necesario ubicar a la evaluación en el centro de la triada, pues al analizar el modo de evaluar se puede inferir el enfoque sobre el currículo y sobre la pedagogía: dime cómo evalúas y te diré cómo concibes el currículo y la pedagogía. Definir la evaluación es un asunto complejo. La evaluación es una condición inherente al pensamiento y a la comunicación, al considerarla como un proceso valorativo (nadie asume una posición neutral respecto a lo que escucha o lee, pues de algún modo comprende desde valoraciones); por eso, la evaluación propicia interacciones; al contrario del examen canónico que pregunta por definiciones unilaterales (es la monología), la evaluación ha de concebirse en una dimensión polifónica, dialógica, en tanto que en el escenario de la interacción se representan los puntos contrapuestos sobre un determinado saber, las posibilidades y las conjeturas, las comparaciones y las analogías, todo ello posible gracias a las potencialidades de los sujetos.

Una característica relevante en esta mirada frente a la evaluación es el interés por devolver a una comunidad el análisis de lo que ella es, así como todo sujeto puede también darse cuenta de su mismidad cada vez que interactúa con otros (la valoración que cada uno hace). Dice Gardner que la evaluación “no se siente cómoda con el uso de instrumentos formales administrados en un entorno neutro y descontextualizado”, como lo son los instrumentos estandarizados, porque precisamente la evaluación polifónica se concentra en problemas puntuales, en aras de proponer soluciones y no en estigmatizar entre los excelentes, los buenos, los regulares y los deficientes. Sin embargo, es inevitable hoy el desarrollo de proyectos de evaluación externa para caracterizar los estados del aprendizaje alcanzado por los estudiantes y desde sus resultados definir planes para la cualificación de los procesos mismos. No se trata de la evaluación entonces para el ranking o para la estigmatización, sino de la evaluación para la interlocución con los maestros y con los directivos docentes.

Desde este ángulo de la evaluación la escritura aparece como una vía para evaluar los niveles de comprensión de lectura. Más que la estructura del test, necesaria para evaluaciones masivas, la producción escrita del evaluado pone al descubierto las propias lógicas del pensamiento en el modo de recuperar los conocimientos y lo aprendido desde los textos mismos; como lo hemos insinuado, la escritura, cuando funciona como tal, es el lugar donde convergen los textos que han sido transitados por quien escribe. La escritura pues permite identificar la apropiación semántica de los textos con los cuales se ha formado quien escribe y posibilita caracterizar los niveles de dominio en el modo de conducir un mensaje destinado a un posible lector. Estos dominios están relacionados con el uso adecuado de las categorías fundamentales de la lengua escrita, como lo es la concordancia gramatical, el uso pertinente de signos de puntuación y la cohesión entre las proposiciones, la discriminación y el enlace entre los párrafos...

Para la evaluación de la producción escrita, ya sea en el aula, o en los proyectos de evaluación externa, es necesario explicitar los criterios: qué se busca con la evaluación y cómo garantizar que sus resultados influyan en el proceso de transformación de los sujetos y de los proyectos educativos; el qué se busca, ha de conducir a la definición de plantillas, o rejillas, en las que se registran las categorías y los niveles de logro esperados. El cómo garantizar el impacto de los resultados tendría que orientarse hacia la formación de los docentes. En este punto es justo reconocer la importancia de hacer un balance sobre cómo los proyectos PISA y SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación, LLECE-UNESCO) le han apostado a la evaluación externa de la escritura. Hay aquí un camino

por investigar.

En el contexto escolar nos enfrentamos con el dilema sobre cómo evaluar la escritura de los estudiantes sin caer en una evaluación generalista o en una evaluación que no rebasa la impresión individual del maestro evaluador. Si hemos de aceptar que la subjetividad es inevitable en los procesos de valoración, esta subjetividad puede ser menor si se tienen unos criterios explícitos y una plantilla, que puede ser conocida incluso por los mismos evaluados. Frente a la masificación de las aulas, la plantilla (planilla le llaman en SERCE) constituye una posibilidad para que los estudiantes de grados superiores evalúen a los de los grados inferiores y con esta labor se evaluaría a la vez a los estudiantes evaluadores.

Toda evaluación académica que busca ser consistente y coherente con unos principios pedagógicos presupone una estructuración de las categorías (el objeto de la evaluación) y de los niveles de logro (los resultados esperados de la evaluación), apuntando hacia la caracterización de los estados de competencia en que se encuentran los sujetos evaluados; y este punto es fundamental: no se trata de evaluar para recriminar o para excluir sino para ayudarle al evaluado a identificar por dónde van sus procesos y a reflexionar sobre qué necesitaría para ponerse a tono con los demás, o simplemente para avanzar en sus propios procesos. Esta concepción invoca por la autonomía de los sujetos y por su capacidad para acceder a la metacognición: cómo estoy aprendiendo o por qué no logro aprender lo que me propongo aprender.

Una planilla, por ejemplo, como la de SERCE, orientada hacia la evaluación de la escritura para los niños de sexto grado, se inscribe en esta perspectiva. El grupo de lenguaje de SERCE, coordinado por Ana Atorresi, acordó evaluar la escritura considerando el paso del borrador al texto definitivo, según una consigna dada. La consigna solicitaba la elaboración de un texto descriptivo; este es otro punto central: el evaluador, ya sea el profesor de lenguaje, o de ciencias naturales, o de matemática o de otras áreas, ha de ser explícito en el tipo de texto que solicita sea producido por el estudiante: ¿texto narrativo? ¿texto descriptivo? ¿texto argumentativo? ¿texto explicativo? Observemos lo que se propuso evaluar, entre otros aspectos, SERCE:

Borrador								
1. ¿El niño escribió el borrador?	Si <input type="radio"/>	Si, pero borró lo escrito <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	3. ¿Siguió, en general, la consigna?	Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	N.C. <input type="radio"/>	
2. Si lo hizo, ¿lo redactó como un texto para sí?	Si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	N.C. <input type="radio"/>	4. De las 4 ideas pedidas, ¿Cuántas planteó?	<input type="text"/>		N.C. <input type="radio"/>	
Texto definitivo								
5. ¿El niño escribió el texto definitivo?	si <input type="radio"/>	Si, pero borró lo escrito <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	9. ¿El niño mantuvo los subsubtemas y la escritura planteados en el borrador?	si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	N.C. <input type="radio"/>	
6. Si lo hizo, ¿mejoró la presentación respecto del borrador?	si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	N.C. <input type="radio"/>	10. Independientemente de lo que haya hecho en el borrador, ¿se adecuó en general a la consigna?	si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	N.C. <input type="radio"/>	
7. ¿El texto puede ser, en general, leído?	si <input type="radio"/>	No <input type="radio"/>	N.C. <input type="radio"/>	11. Si no escribió un texto acorde a la instrucción, ¿qué clase de texto escribió?				

8. Si puede ser leído, ¿excluye los problemas de desciframiento?	si	No	N.C	<input type="radio"/> Una copia completa o parcial, textual o parafraseada, de la instrucción	Una anécdota	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Un cuento	Otra descripción	<input type="radio"/>
					Otro	<input type="radio"/>
					Un no-texto	<input type="radio"/>
					N.C.	<input type="radio"/>

Una señal pedagógica de la estrategia de evaluación de SERCE está en el reconocimiento de la importancia del borrador (es concebir la escritura como proceso) en el acto de escribir, así como el carácter cualitativo de la evaluación (se trata de identificar el nivel de competencia en escritura) y su horizonte en el aprendizaje: el niño reconocerá lo logrado y lo que está pendiente por aprender. Se espera que desde una evaluación como esta el profesor o la profesora contribuyan a que el mismo estudiante sea quien reconozca el estado de su saber.

Por otro lado, como se trata de contextos académicos, y como una manera de controlar los límites de los objetos evaluados, es deseable evaluar la producción escrita considerando el uso de textos-fuentes, como lo mostraremos en el ejemplo que sigue. Evaluaciones como estas –de la lectura hacia la escritura y viceversa- son necesarias para caracterizar los niveles de dominio de los textos leídos y los niveles de uso de la lengua escrita. Señalamos esto para reducir las tensiones cuando el docente imagina que tiene que evaluar formalmente todo lo que el estudiante hace. Desde nuestro punto de vista las acciones humanas son objeto de valoración continua pero no necesariamente de evaluaciones puntuales y controladas.

3. ESTUDIO DE UN CASO

Entre los años 1998 a 2002, en Bogotá se desarrolló el proyecto “Evaluación Censal de Competencias Básicas”. El proyecto fue liderado por el Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia; el proyecto se propuso:

1. Elaborar pruebas en las que se integraran áreas básicas, como lenguaje y matemáticas, para tercero y quinto grado, y lenguaje, matemáticas y ciencias, para séptimo y noveno grado, teniendo como referente conceptual las competencias insinuadas en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. Dichas pruebas se diseñaron con una parte cerrada (estructura del test) y una parte abierta (producción de un texto). Para tercero y quinto grado se tomó como referente de la prueba una narrativa icónica (un dibujo en el que se representan eventos comunicativos); para séptimo y noveno, se toma como referente un periódico, en el que aparecen secciones sobre ciencia y tecnología, salud y nutrición, pasatiempos, deportes, arte y literatura.
2. Asumir la escritura como una práctica inherente a los distintos campos del conocimiento (matemática, ciencias, lenguaje), identificando rejillas específicas para el análisis de la escritura en cada una de las áreas; ello por cuanto se buscaba saber cómo la escritura de los estudiantes mostraba haber alcanzado los aprendizajes de aspectos relevantes en dichas áreas, pero también para mostrar cómo con un mismo escrito podemos evaluar diversos campos de conocimiento.
3. Hacer públicos los instrumentos luego de su aplicación, con el objeto de usarlos como material pedagógico en el aula (que los estudiantes trabajen de nuevo las pruebas con sus docentes) y

que sirvan para analizar con los docentes por qué se evalúa lo que se evalúa e inclusive puedan identificar errores en las pruebas.

4. Desarrollar procesos de acompañamiento in situ a las instituciones, orientando la formación permanente de los docentes, propiciando condiciones para la investigación cooperativa y buscando otras formas de evaluación, distintas al test, desde las cuales se puedan caracterizar otras competencias (la comunicación oral, la escucha, la expresión gestual...).
5. Promover la investigación entre los maestros, contrastando los diseños y los resultados de la evaluación interna (la de la cotidianidad en el aula) con la evaluación externa (la que es diseñada por agentes externos de la escuela): ¿coinciden los resultados?

Los estudiantes recibieron un cuadernillo para responder (marcando una respuesta) según una serie de textos contenidos en un periódico escolar (toda la prueba gira alrededor del periódico). Al final del cuadernillo aparece un espacio en blanco con el encabezamiento de la consigna: "Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico Lo que Somos nos gustaría saber lo que tú piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana."

A continuación presentamos la rejilla desde la cual se evaluaron los escritos de los estudiantes del grado séptimo (segundo año de secundaria), desde la perspectiva de las ciencias naturales y mostramos los ejemplos correspondientes.

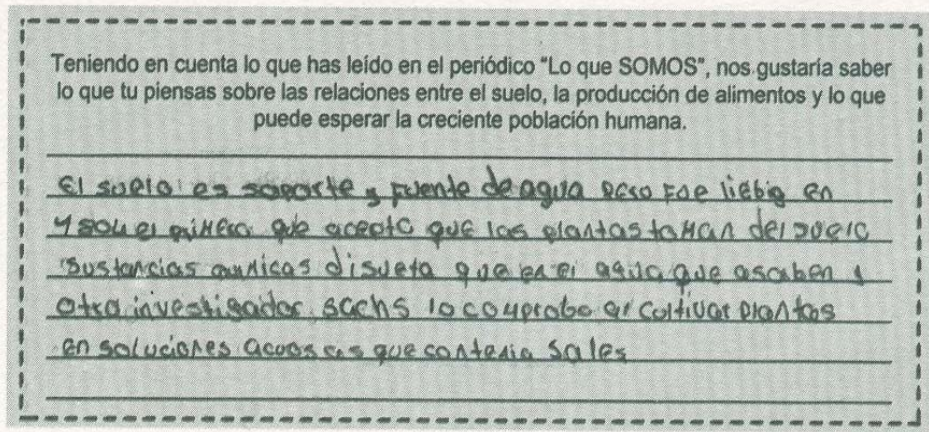
REJILLA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN CIENCIAS

Categoría	Condiciones	Nivel			
Referencia a la temática planteada.	Hacer referencia a una de las variables: el suelo, la producción de alimentos o la creciente población humana.	A			
Relación entre dos variables.	Establecer una relación pertinente entre dos de las variables.		B		
Relación entre tres variables.	Establecer una relación pertinente entre las tres variables.			C	
Relación entre tres variables y fundamentación en texto base.	Establecer de manera explícita la relación pertinente entre las tres variables y fundamentar en las ideas planteadas en los textos de base.				D

En la rejilla se identifican las categorías (son los objetos que se evalúan), las condiciones (son los referentes que muestran el cumplimiento con la categoría) y el nivel (es la identificación del logro del

estudiante), teniendo en cuenta el mínimo (A) y lo máximo (D) en la valoración. Este último nivel incluye a todos los anteriores. Veamos los ejemplos y sus análisis.

Texto I



El texto del estudiante dice:

"El suelo es soporte, fuente de agua pero fue Liebig en y solo el primero que acepto que las plantas toman del suelo sustancias quimicas disueta que en el agua que a asorben y otro investigador Sachs lo comprobo al cultivar plantas en soluciones acuosas que contenia sales"

Un fragmento del texto que aparece en el periódico dice:

"Se sabía de tiempo atrás, que el suelo es soporte y fuente de agua, pero fue Liebig, en 1804, el primero que aceptó que las plantas toman del suelo sustancias químicas disueltas en el agua que absorben y otro investigador, Sachs, lo comprobó al cultivar plantas en soluciones acuosas que contenían sales que les suministraban potasio, calcio, fósforo, azufre, hierro, magnesio y nitrógeno."

El texto del estudiante es pues una transcripción afanada del fragmento del periódico. En estos casos no es posible evaluar la lectura del texto periodístico a partir del escrito, por cuanto no hay producción del estudiante, de lo cual se concluye que al no haber lectura del texto es imposible que haya escritura; la transcripción mecánica no se constituye en escritura. El caso ha de servir para ejemplificar, en el contexto del aula, la tendencia de los estudiantes a tomar información de Internet o copiar de las enciclopedias para presentarla como propia. Desde el ámbito pedagógico el caso ha de utilizarse para mostrar la imposibilidad de hacer la evaluación al estudiante por la ausencia de producción: no podemos decir nada de cómo escribe el estudiante, más allá de caracterizar sus trazos y sus grafías, pero esto, como lo hemos señalado, no es lo fundamental. De acuerdo con la rejilla el escrito no se acopla a ninguno de los niveles.

Texto 2

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

que el suelo es un recurso
que nosotros debemos cuidar
porque sin el no podemos
vivir y que en el suelo
podemos sembrar lo que
queremos y que los
alimentos los comamos
porque nos dan energía
proteínas y calcio y si
no comamos los alimentos
podemos sufrir enfermedades
y que sepamos aprovechar
lo que tenemos en este
mundo

El texto del estudiante dice:

"que el suelo es un recurso que nosotros debemos cuidar porque sin el no podemos vivir y que en el suelo podemos sembrar lo que queremos y que los alimentos los comamos porque nos dan energía proteínas y calcio y si no comamos los alimentos podemos sufrir enfermedades y que sepamos aprovechar lo que tenemos en este mundo".

El texto se inscribiría en el nivel A, pues "hace referencia a la temática planteada" y es en sí una producción escrita del estudiante (se representan unas ideas). En el escrito aparecen dos variables (el suelo y los alimentos) pero sin un enlace lógico-semántico. El periódico presentaba además un artículo sobre la composición de los alimentos que el hombre consume; el estudiante condensa significados de dos textos y plantea una idea general sobre el suelo y sobre los alimentos. Desde el punto de vista lingüístico se observa la presencia de registros orales (y.. y... y...) y la ausencia de signos de puntuación. El escrito recoge aspectos fragmentados de lo comprendido en la lectura del periódico.

Texto 3

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

El suelo y la producción de alimentos se relacionan porque el suelo es la base para que se desarrollen los alimentos y la población se alimenta de este pero el suelo se va gastando y se va perdiendo la fertilidad del suelo y las plantas y vegetales se van acabando y teniendo un crecimiento pobre y lento ya que todos nosotros no sabemos tratar los suelos podemos hacer forestación, rotación de cultivos, drenajes en fin con tal de saber tratar los suelos y manejarlos.

El texto del estudiante dice:

"El suelo y la producción de alimentos se relacionan porque el suelo es la base para que se desarrollen los alimentos y la población se alimenta de este pero el suelo se va gastando y se va perdiendo la fertilidad del suelo y las plantas y vegetales se van acabando y teniendo un crecimiento pobre y lento ya que todos nosotros no sabemos tratar los suelos podemos hacer forestación, rotación de cultivos, drenajes en fin con tal de saber tratar los suelos y manejarlos".

De acuerdo con la rejilla, en el escrito se logra establecer la relación pertinente entre dos variables (el suelo y los alimentos); a diferencia del escrito anterior en el que se introduce la variable del suelo pero no se la relaciona explícitamente con los alimentos, aquí se introduce al comienzo el tema del suelo, se establece inmediatamente la relación con los alimentos y desemboca después en la conclusión, según la cual como no sabemos tratar los suelos, es necesario hacer reforestación, rotar los cultivos, hacer drenajes para tratar mejor los suelos. Aparecen registros semánticos de dos artículos del periódico; es decir, revela un cierto nivel de lectura de los artículos del periódico. Desde el punto de vista lingüístico prevalece la repetición de la conjunción "y", como una marca de la oralidad, y solo aparece el punto final como signo de puntuación. El escrito se inscribiría en el nivel B.

Texto 4

Teniendo en cuenta lo que has leído en el periódico "Lo que SOMOS", nos gustaría saber lo que tu piensas sobre las relaciones entre el suelo, la producción de alimentos y lo que puede esperar la creciente población humana.

Yo pienso que el suelo es parte importante para nuestro desarrollo económico ya que a través de ella podemos adquirir los alimentos necesarios para nuestra vida diaria; debemos cuidar el suelo y con un buen cuidado y manejo será muy fértil.

El planeta tiene sobrepoblación. La gente debería de caer en cuenta y controlar la sobrepoblación; en Japón y China se presenta la sobrepoblación mas grande y si seguimos así acabaremos sin espacio y mal.

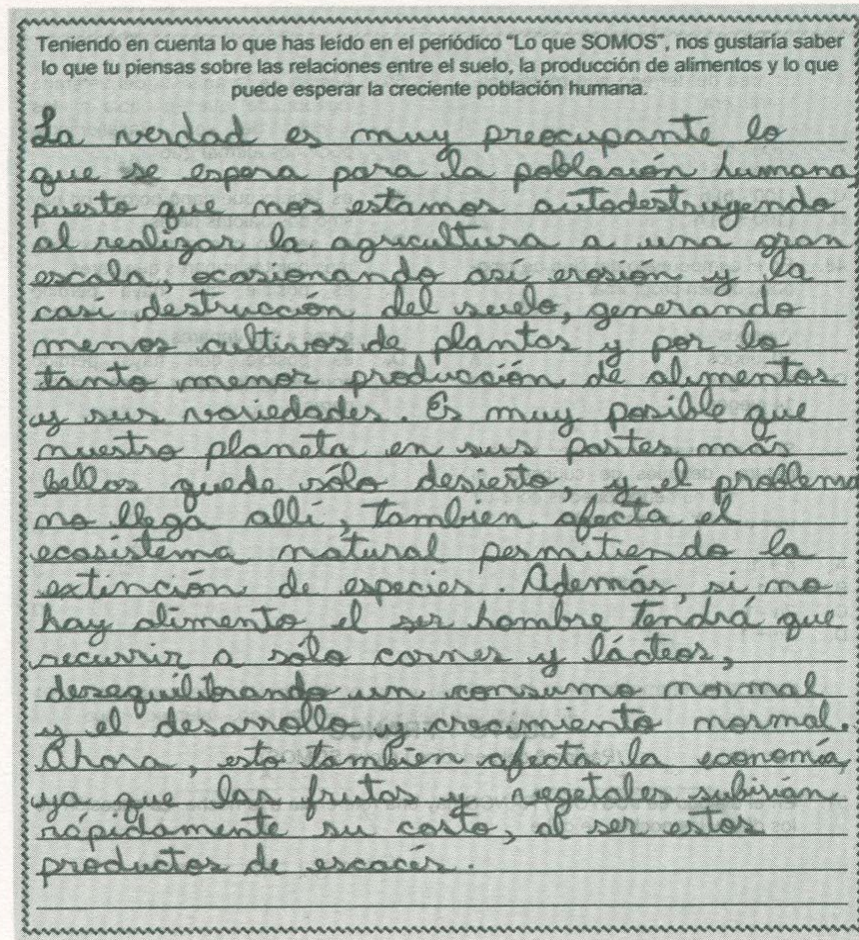
El escrito del estudiante dice:

"Yo pienso que el suelo es parte importante para nuestro desarrollo económico ya que a través de él podemos adquirir los alimentos necesarios para nuestra vida diaria; debemos cuidar el suelo y con un buen cuidado y manejo será muy fértil.

El planeta tiene sobrepoblación. La gente debería de caer en cuenta y controlar la sobrepoblación; en Japón y China se presenta la sobrepoblación mas grande y si seguimos así acabaremos sin espacio y mal".

El estudiante introduce las tres variables estableciendo relaciones: el suelo, los alimentos producidos y la sobrepoblación. Construye dos párrafos, ubicando en el primero la relación entre el suelo y los alimentos y, en el segundo, referencia la sobrepoblación introduciendo un saber que no aparece en los textos del periódico: Japón y China. Desde el punto de vista lingüístico hay un uso adecuado de los signos de puntuación: el punto y coma, el punto aparte y el punto final. Como se ha podido observar en otros estudios sobre la escritura de los estudiantes, se constata cómo la consistencia de la escritura está determinada en gran parte por el uso pertinente de los signos de puntuación. El uso adecuado de los signos de puntuación permite observar un dominio de la competencia textual: saber conducir el mensaje desde una coherencia lineal y global. El texto cumple con las condiciones del nivel C.

Texto 5



El texto del estudiante dice:

"La verdad, es muy preocupante lo que se espera para la población humana puesto que nos estamos destruyendo al realizar la agricultura a una gran escala, ocasionando así erosión y la casi destrucción del suelo, generando menos cultivos de plantas y por lo tanto menor producción de alimentos y sus variedades. Es muy posible que nuestro planeta en sus partes más bellas quede sólo desierto, y el problema no llega allí, también afecta al ecosistema natural permitiendo la extinción de especies. Además, si no hay alimento el ser hombre tendrá que recurrir a sólo carnes y lácteos, desequilibrando un consumo normal y el desarrollo y crecimiento normal. Ahora, esto también afecta la economía ya que las frutas y vegetales subirán rápidamente su costo, al ser estos productos de escasos."

En un apartado del artículo "El rincón agrícola", que aparece en el periódico, se observa el enunciado: "Una consecuencia de la agricultura a gran escala ha sido la erosión de los suelos". En el escrito del estudiante hallamos: "... nos estamos destruyendo al realizar la agricultura a una gran escala, ocasionando así erosión y la casi destrucción del suelo". El estudiante realiza una paráfrasis del texto que ha leído —es lo más recurrente en los escritores expertos: la paráfrasis o la glosa— y además hace un uso adecuado de la inferencia (la inevitable destrucción del suelo, por efecto de la agricultura a gran escala). El estudiante introduce las tres variables y se apoya directamente en el texto al citar un apartado de uno de los textos que aparece en el periódico; no es necesario el uso de las comillas por cuanto parafrasea dicho apartado.

Desde el punto de vista lingüístico-textual el escrito se caracteriza por la introducción de conectores que posibilitan un estilo genuino de la escritura y una presencia de la argumentación: "puesto que", "es muy posible que", "además", "ahora". Introduce juicios valorativos sobre el fenómeno: "nuestro planeta en sus partes más bellas". Hay asimismo un uso adecuado de los signos de puntuación: recurre a la coma y al punto. El escrito cumple con las condiciones para el nivel D, de acuerdo con la rejilla.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

El horizonte pedagógico desde la metacomunicación presupone tener la disposición del profesor para leer estructuras profundas en los escritos de sus estudiantes y no anclar la mirada únicamente en las estructuras superficiales (la deficiente redacción, se dice). Leer estructuras profundas en discursos escritos con anomalías sintácticas revela un compromiso y una actitud pedagógica consecuente con el oficio de ser maestro: si hay estructura profunda, esto es, si hay construcción de sentido, hallamos el punto de partida para la interacción con el estudiante; en este reconocimiento de la estructura profunda el profesor asume el rol de un corrector de estilo porque aspira a que sus estudiantes descubran la anomalía y procedan con la reescritura, algo inherente a todos los que escribimos: a todos nos corrigen. Pero de nuevo aparece el dilema sobre qué tanto escriben los profesores, para sus clases como para los medios académicos: revistas, portales y páginas web y libros. Hemos de considerar que sólo quien escribe con una cierta regularidad puede fungir de interlocutor con otros que también escriben. El compromiso de ayudar a cualificar, progresivamente, la escritura de los estudiantes compromete a los profesores de todas las áreas curriculares porque se aprende a leer y a escribir según los códigos recurrentes en cada disciplina (en cada área curricular) y no como se cree le competaría únicamente al área de lengua.

Dice Gardner que "en lugar de imponerse de forma externa en momentos inoportunos durante el curso, la evaluación tendría que formar parte del entorno natural del aprendizaje." (1998: 188). En "el entorno natural del aprendizaje" los saberes dialogan y se representan en los esquemas, o mapas conceptuales. La fuerza de la escritura está orientada siempre por unos esquemas previos y estos esquemas devienen de la experiencia de la lectura: según como uno lee, uno escribe, si bien el asunto no es tan taxativo. En esto radica la potencia de la pedagogía: se trata de analizar cómo funcionan los textos para aprender a dominarlos y a producirlos; no se trata de enseñar a leer y a escribir, porque esto no es posible; se trata de aprender a interpretar los múltiples textos de la cultura en un proceso de interlocución para luego producir otros textos; un interlocutor fundamental, insistamos, es el maestro.

Finalmente, es necesario reiterar lo inútil de ofrecer cursos compensatorios para resolver los problemas con la escritura; estos problemas no se resuelven con cursos remediales sino viviendo la escritura desde el interés por un campo y desde la interacción en el seno de una comunidad –una comunidad es la que se constituye en un salón de clase, por ejemplo-. Quien escribe y no tiene interlocutores –y el maestro debe serlo- difícilmente podrá avanzar y cualificar los modos de leer y los modos de escribir. La escritura de alguien deja ver los modos como lee, porque el texto producido revela las voces desde donde habla, lo cual quiere decir que el texto no es puro: está impregnado de voces.

La evaluación tendría que acometer (analizar) la fuerza polifónica de la escritura (cfr Bajtin, 1982) y esto compromete al profesor como experto en lectura —es lo que se supone— quien podrá rastrear esas voces-fuentes en los escritos de sus estudiantes y valorarlos según son entrelazadas en la escritura. Es el profesor, como experto lector, quien puede sugerir los textos-fuentes para desde ellos producir el nuevo texto: el del estudiante, pero también el suyo, como profesor: esto es hacer comunidad académica. No hay otro modo para contribuir en la cualificación progresiva de la escritura de los estudiantes si no es desde la interlocución y en una relación de pares académicos, más aún hoy cuando los estudiantes parecen ir más lejos que sus propios profesores por el contacto cotidiano que tienen con el computador.

El potencial intuitivo, inherente a la formación pedagógica del profesor, es definitivo para saber cuándo el estudiante copia, bajando información de Internet y sin procesarla; en estos casos el problema no es del estudiante, que lo hace desde un razonamiento particular, sino del profesor que no lo detiene para explicarle que como tal escritura no es suya no es posible evaluarlo. Es grave que los profesores dejen pasar como válidos los escritos bajados de Internet y ser presentados por los estudiantes como suyos. Cuando esto ocurre se revela cómo el profesor no es un experto ni en lectura ni en escritura; seguramente se ha equivocado de profesión, porque esta es una condición de todo profesor, sea de física, de química, de matemática, de historia o de filosofía: es idóneo en el acceso a los textos y en el modo de producirlos.

Para asumir la evaluación de la lectura y la escritura desde esta perspectiva se requiere entonces que los maestros vivan y sientan la necesidad de escribir, para lo cual es una condición participar en proyectos, tener medios disponibles para publicar (revistas, periódicos, portales virtuales, edición de libros) y socializar a través de ponencias en congresos y simposios las reflexiones sobre las prácticas o sobre las disciplinas del currículo. De este modo los estudiantes también sentirán esa necesidad y asumirán la escritura no como un deber sino como un deseo. También ellos participarán en simposios y congresos con ponencias propias y fundarán revistas y periódicos, así como páginas web: es el horizonte pragmático de la escritura como representación de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atorresi, A. *et. al.* (2009). *Aportes a la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthopos.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel
- Cassany, D. (2007). *Affilar el lapicero*. Barcelona: Anagrama.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*, Cali: Univalle.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI

- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. México: Planeta Ariel
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós
- Jurado, F. (2001). Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina". *Revista Textos*, 27.
- Jurado, F. (1997) *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Jurado, F. y Sánchez, V. (2001). La práctica como motor de la transformación de la formación docente. En: *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Cooperativa Editorial Magisterio – Red Latinoamericana
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Lerdner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (comp.) (2001). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – Cooperativa Editorial Magisterio
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI-Universidad Iberoamericana.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración* (t. I), trad. Agustín Neira, México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración* (t. III), trad. Agustín Neira, México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación de Bogotá (1999). *Resultados. Evaluación de competencias básicas en lenguaje, matemática y ciencias*. Bogotá: SED.
- SERCE-LLECE-UNESCO (2004). *Análisis curricular*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Van-Dijk, T. (1982). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthopos.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.