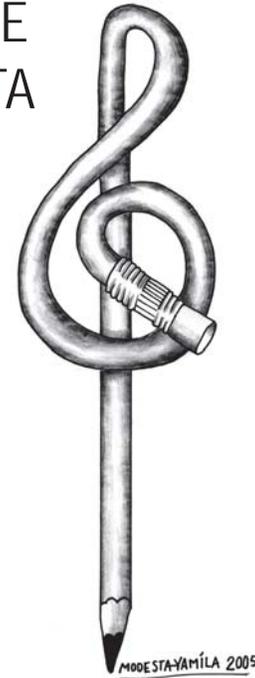


LA EVALUACIÓN EN EL ENFOQUE PROCESUAL DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

MANUEL ALBARRÁN SANTIAGO

Universidad de los Andes.
Escuela de Educación.
Mérida, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción 15-07-05
Fecha de aceptación 08-08-05



Resumen

Existen diferentes enfoques didácticos para enseñar la escritura, uno de estos enfoques es el procesual, en el cual se busca enseñar y evaluar las actividades mentales (planificar, textualizar y revisar) que realiza el estudiante cuando escribe. La evaluación en este enfoque didáctico se realiza para obtener información de manera de poder orientar al estudiante en la mejora del proceso de producción de escritos.

Palabras clave: proceso cognitivo, planificación, textualización y revisión.

Abstract

EVALUATION IN THE PROCESSUAL APPROACH OF WRITTEN COMPOSITION.

There are different didactic approaches in teaching writing. One of these approaches is the "processual" which seeks teaching and evaluating mental activities (planning, text-production, and proofreading) performed by students when writing. In this didactic approach, evaluation is performed to obtain information and guide students to improve written text production process.

Key words: cognitive process, planning, text-production, proofreading.



El enfoque procesual de la composición escrita basa la enseñanza/aprendizaje de la escritura en el proceso cognitivo asociado a ésta, es decir, a planificar el escrito (generar ideas, organizarlas y plantearse unos objetivos), textualizar (ejecutar lo planificado realizando borradores) y revisar (diagnosticar y operar en las dificultades encontradas tanto en la planificación como en la textualización, en esta última actividad se revisa primero el fondo y después la forma), en la figura número 1 se expone el proceso implicado en la elaboración de un escrito. Estas tareas cognitivas relacionadas con la producción de un escrito se plantean en los diferentes estudios realizados en la psicología cognitiva llevados a cabo a partir de 1964 con Rohman y Wlecke y las sucesivas investigaciones, tales como la de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1987) entre otros.

Entre los aportes teóricos y las investigaciones más importantes sobre el enfoque didáctico procesual de la expresión escrita, en lengua castellana, en la última década del siglo XX y comienzos del XXI se encuentran los de Cassany (1990, 1999), Castelló Badia (1995), Viero Iglesias, Peralbo Uzquiano y García Madruga (1997), González (1999), Lecuona Naranjo (1999), Hernández Marín y Quintero Gallego (2001), Cassany, Luna y Sanz (2001), entre otros. Todos coinciden en señalar que los escritores que planifican el texto, elaboran borradores y revisan, obtienen como resultado un escrito de mayor calidad, un texto que va a satisfacer las necesidades del escritor y del lector: del autor, porque expresa las ideas y las argumenta o ejemplifica utilizando para ello una gramática correcta, una tipología y unas características textuales adecuadas, lo cual le permite exponer el contenido de una manera clara y precisa; del lector, porque tendrá facilidad para captar el mensaje y disfrutará al realizar la lectura.

Lo expuesto anteriormente conduce a señalar que llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita incorporando el enfoque didáctico procesual, muy probablemente, contribuye con el alumnado a producir mejores escritos porque se atiende a las actividades cognitivas (planificación, textualización y revisión) asociadas a la escritura. Esta afirmación coincide con lo expuesto por Cassany, Luna y Sanz (2001, p. 267) quienes señalan: “la calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo [...]”.

Pero el enfoque didáctico de la escritura predominante en las aulas de la cultura occidental es el gramatical, así tenemos que el proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación de la composición escrita gira en torno a la ortografía y léxico, principalmente. En Venezuela los profesores de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional e, inclusive, universitarios afirman que la mayoría de los estudiantes poseen dificultades para expresarse por escrito porque en sus producciones se observan faltas ortográficas y pobreza léxica. Esto conduce a afirmar que los profesores buscan que sus estudiantes aprendan a escribir internalizando las reglas ortográficas y un número ilimitado de vocablos. Dejando a un lado el aprendizaje y la evaluación del proceso de producción de un texto.

La evaluación de las actividades mentales asociadas a la escritura

Martín Gordillo (1994) expone que la evaluación es vista de modo diferente por los tres sectores que directamente tienen influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El primer sector, el alumnado, percibe la evaluación como una actividad que produce miedo porque el resultado obtenido los va a condenar, o esperanza porque los resultados obtenidos los premiarán.

El segundo sector, los padres, tienen ante la evaluación la misma actitud que el alumnado, esperan que los profesores evalúen a sus hijos con objetividad y justicia.

El tercer sector, los profesores, un grupo de ellos percibe la evaluación como una actividad desagradable porque puede llegar a afectar la relación con sus estudiantes. Otro grupo piensa que la evaluación es una herramienta para demostrar la autoridad.

Estos puntos de vista que están dentro del enfoque tradicional de la evaluación hace que se pierdan las dimensiones de la evaluación, es decir, qué, cómo, quién, con qué, cuándo y para qué evaluar, además de la coherencia con las finalidades de la política de formación, adecuación a las necesidades de la comunidad y a los principios psicopedagógicos.

La evaluación debe percibirse como una actividad más del aula, que puede contribuir con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con la evaluación, el alumnado reflexiona sobre sus avances y dificultades. También da una orientación, señala donde está el obstáculo, lo cual permite dar una orientación precisa al educando para que supere esa dificultad. Si se tiene esta concepción de la evaluación se



hace necesario un cambio de mentalidad, es decir, dejar atrás la excesiva importancia de evaluar sólo el producto final y pasar a evaluar también el proceso de producción, en este caso, el proceso de producción de textos escritos. Cassany, Luna y Sanz (2001, p. 292) consideran que al evaluar la composición escrita es fundamental tomar en cuenta tanto el proceso como el producto.

Dentro de la psicología cognitiva la evaluación se define como un proceso de regulación y autorregulación que conduce a obtener un aprendizaje de la evaluación y a tomar consciencia de las actividades cognitivas de la escritura (planificar, textualizar y revisar).

Ribas Seix (1997) define la evaluación como un proceso complejo que busca detectar cómo el estudiante aprende a elaborar composiciones escritas, determinar los méritos del aprendizaje, los cuales indicarán si es necesario tomar decisiones para mejorar el proceso cognitivo asociado a la composición escrita.

En fin, la evaluación en el enfoque didáctico procesual de la composición escrita se define como la valoración del método que utiliza el estudiante en la producción de un escrito, es decir, las estrategias y las técnicas utilizadas en la construcción de una composición escrita.

Con qué evaluar el proceso de construcción de un escrito

La evaluación del proceso de construcción de una composición escrita se realiza por medio de los instrumentos destinados para orientar al educando en el aprendizaje de la expresión escrita. Estos instrumentos motivan a reflexionar y controlar el proceso cognitivo asociado a la escritura.

Estos documentos de evaluación inducen a tomar conciencia de cómo aprender a escribir y de las actividades mentales que deben realizarse cuando se produce un escrito.

Cada instrumento está destinado para evaluar un tipo de escritor, no se puede evaluar a un escritor maduro y a uno inmaduro con el mismo instrumento. Por lo tanto un instrumento pierde vigencia con un escritor cuando él ha experimentado un avance en el proceso de adquisición de la escritura.

Es importante destacar que en la actualidad existen pocos instrumentos destinados a evaluar el proceso cognitivo de la composición escrita. Documentos evaluativos que, muy probablemente, no están presentes en la mayoría de las aulas de clase.



Esta afirmación se origina del análisis al currículum, libros de texto, la programación de la asignatura de Castellano y Literatura de la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional donde se enseña/aprende y evalúa a los estudiantes bajo el enfoque didáctico gramatical, principalmente, la ortografía, el léxico y la morfosintaxis. Por lo tanto, el profesor sólo se limita a evaluar el producto final de la escritura, dejando por fuera el proceso de producción del escrito. Otros factores posibles que dejan por fuera la evaluación del proceso se deben a que esta sociedad da gran importancia al producto final y no al proceso de elaboración; al proceso de enseñanza/aprendizaje no se le presta atención porque lo que interesa es qué aprendió y no cómo.

Entre los instrumentos propuestos destinados a evaluar el proceso de producción de un escrito se encuentran:

1) *Auto control* de Santamaría (1992, p. 35), estructurado con diez ítems, éstos giran en torno a dónde, cuánto y con quién escribió; ejecución de las instrucciones del profesor; planificación del escrito; escribir borradores; revisión del borrador; edición del texto final; dificultades encontradas, reescribir el texto, materiales (diccionarios, manuales, etc.) utilizados para reescribir. Este documento de evaluación puede ser utilizado con alumnos de poca experiencia en la redacción, se busca que realicen una autoevaluación.

2) *Pautas de autoevaluación* de Vila M. (en Santamaría, 1992, p. 34), estructurado en tres apartados: organización del texto (planificación, textualización y revisión), contenido del texto (características textuales), y utilización del código escrito (utilizar la gramática correctamente). Instrumento a utilizar por el profesor para evaluar a sus alumnos.

3) *Pautas para revisar el proceso de composición* de Gargallo López (1994, p. 366), se estructura con quince ítems. El instrumento busca que el educando tome conciencia de las estrategias que utiliza para planificar, formular objetivos, búsqueda de información en la memoria a largo plazo, estructuración del escrito y revisión del escrito tanto en la coherencia como en el léxico. Esta es una autoevaluación cuali-cuantitativa, cada ítem tiene un valor que oscila entre 0 y 1 punto.

4) *“Hoja para pensar”*. *Guía del proceso de revisión (explicación del texto)* de Castelló Badia (1995, p. 237), este documento se utiliza para autoevaluar y coevaluar el borrador. Se compone de dieciséis preguntas que giran en torno a la coherencia, intención del escritor, atención del lector y argumentación de las ideas.



5) *Parrilla de técnicas* de Cassany (1999, p. 304), es una escala de estimación con cuatro alternativas (siempre, bastante, a veces y nunca), se conforma de veintinueve ítems, los cuales giran en torno a las operaciones cognitivas (planificación, textualización y revisión). Para llenar este instrumento el profesor necesita observar cómo produce el alumno sus escritos. Se puede aplicar a estudiantes de III Etapa de Educación Básica, Media Diversificada y Universitaria, además emplearlo por espacio de un tiempo de uno a tres años.

6) *Guía de preguntas para revisar* de Cassany (1999, p. 231), instrumento que utiliza el educando para revisar el borrador, se compone de diez aspectos:

- Enfoque del escrito (adecuación al contexto y lector, además, pensar si se logran los objetivos).
- Ideas e información (cantidad y calidad de las ideas).
- Estructura.
- Párrafos.
- Frases.
- Palabras (evitar el uso de muletillas, vocablos abstractos).
- Puntuación.
- Nivel de formalidad (tratamiento del tú o usted, palabra o frase informal o irrespetuosa).
- Recursos retóricos (tono enérgico y recapitulación, son adecuados los ejemplos, preguntas, frases hechas, etc.).
- Presentación (tipo de letra, márgenes, títulos, etc.).

7) *Pautas de revisión de un texto argumentativo* de Camps y Ribas (2000, p. 72), este instrumento está constituido por los siguientes apartados: a) los elementos de la argumentación, b) la organización del texto y c) plan para la revisión (discutir antes de reescribir el texto).

8) *Guión para la elaboración del proceso* de Cassany, Luna y Sanz (2001), se compone de siete preguntas de respuesta cerrada, basadas en el proceso cognitivo de la expresión escrita y la consulta a compañeros de clase, materiales y su estado emocional en el momento de componer el texto.

9) *Hoja para pensar 4: guía para la revisión de un texto narrativo: revisando mi composición* de Hernández Marín y Quintero Gallego (2001), instrumento que utiliza el alumnado para ejecutar el proceso de revisión del borrador, se constituye de tres apartados: 1) la estructura del escrito (introducción, cuerpo y cierre), 2) los aspectos expresivos (utilización del vocabulario) y ortografía, 3) presentación (letra, pulcritud, márgenes y título).

Todos los instrumentos mencionados buscan fomentar el autocontrol de los procesos cognitivos asociados a la composición escrita; para esto, los documentos evaluación reflejan: a) los criterios relacionados con el proceso: buscan que el alumnado gestione y regule de forma consciente las actividades mentales presentes en la producción de la composición escrita, b) los criterios relacionados con el producto: las características del texto (léxico, ortografía, morfosintaxis, coherencia, cohesión, adecuación, presentación y contenido).

El siguiente instrumento de evaluación del proceso de elaboración de una composición escrita tiene como finalidad que el profesor detecte en el alumnado las fortalezas y obstáculos, la información le servirá para orientar al alumnado a buscar las estrategias y técnicas más adecuadas para superar el bloqueo cuando realiza esta actividad mental.

Apellidos y nombre _____ Grado _____
 Plantel _____ Fecha _____

Este instrumento recoge información relacionada con el proceso que sigue el alumnado al producir un escrito. Dicha información se debe recoger de los indicios dejados en los borradores. Existen dos opciones, Sí y No. Coloque una X dentro del cuadro seleccionado.

Sub-operaciones	Operación/Indicador	Sí	No	Observación
	PLANIFICACIÓN			
Generar y organizar las ideas	Genera ideas a través de una técnica (lluvia de ideas, mapa de ideas, escritura libre, dibujos, explorar el tema, etc.).			
	Organiza las ideas a través de una técnica (mapa de ideas, "Hoja para pensar. Guía para la organización de las ideas, categorización de las ideas, numerar las ideas, flechas, corchetes, etc.).			



Fijar objetivos	Revela la estructura del texto (en la organización de las ideas)			
	Quedan claras las circunstancias que motivan el escrito (en el borrador)			
	Queda clara la intención del escrito (en el borrador)			
TEXTUALIZACIÓN				
	Ejecuta el plan elaborado			
	Realiza varios borradores			
REVISIÓN				
Diagnosticar y operar en el contenido	Agrega nuevas ideas a las generadas (en la planificación)			
	Elimina ideas generadas (en la planificación)			
	Realiza correcciones en las ideas organizadas (planificación)			
	Elimina ideas argumentadas o ejemplificadas (en el borrador)			
	Agrega nuevos argumentos o ejemplos a las ideas expuestas en el borrador			
	Busca nuevas argumentaciones o ejemplificaciones a las ideas expuestas (en el borrador)			
Diagnosticar y operar en el fondo	Corrige la ortografía			
	Cambia vocablos			
	Corrige la morfosintaxis			
	Presenta el borrador, una introducción, cuerpo y conclusión			
	Elabora una idea principal en cada párrafo			
	Evita repetir ideas			
	Evita exponer ideas contradictorias			
	Existe relación entre el título y el contenido			
	Utiliza adecuadamente los conectores			
	Emplea los signos de puntuación adecuadamente			
	Usa los pronombres de forma adecuada (tácitos o expresos)			
	Adecua los tiempos verbales			
	Adecua el registro al contexto donde va a circular el texto			

La importancia de evaluar dentro del enfoque procesual

La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita busca:

- La concienciación de la existencia de las operaciones mentales de la composición escrita (planificar, textualizar y revisar): de tal manera que cada vez que realice esta actividad mental utilice estas operaciones.
- La importancia está en el alumnado y no en el texto escrito: pues lo que interesa es que él mejore el proceso de producción de composiciones escritas, se busca ir más allá de redactar un texto de calidad.

- La evaluación permite observar cómo va progresando el educando en la producción de escritos para orientarlo a que utilice las técnicas y estrategias más adecuadas a sus conocimientos y habilidades.

En la figura número 2 se expone la importancia de la evaluación para mejorar el proceso de producción de un escrito. 



Figura N. 1. Proceso de producción de una composición escrita.

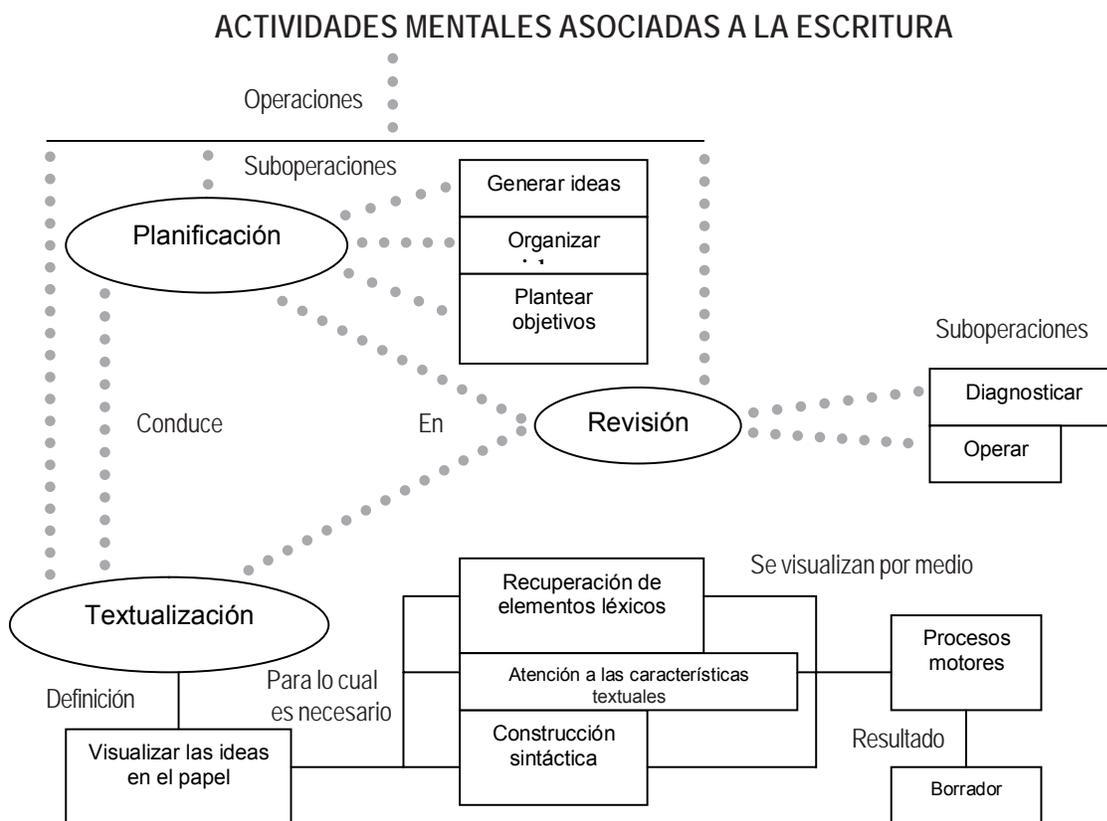
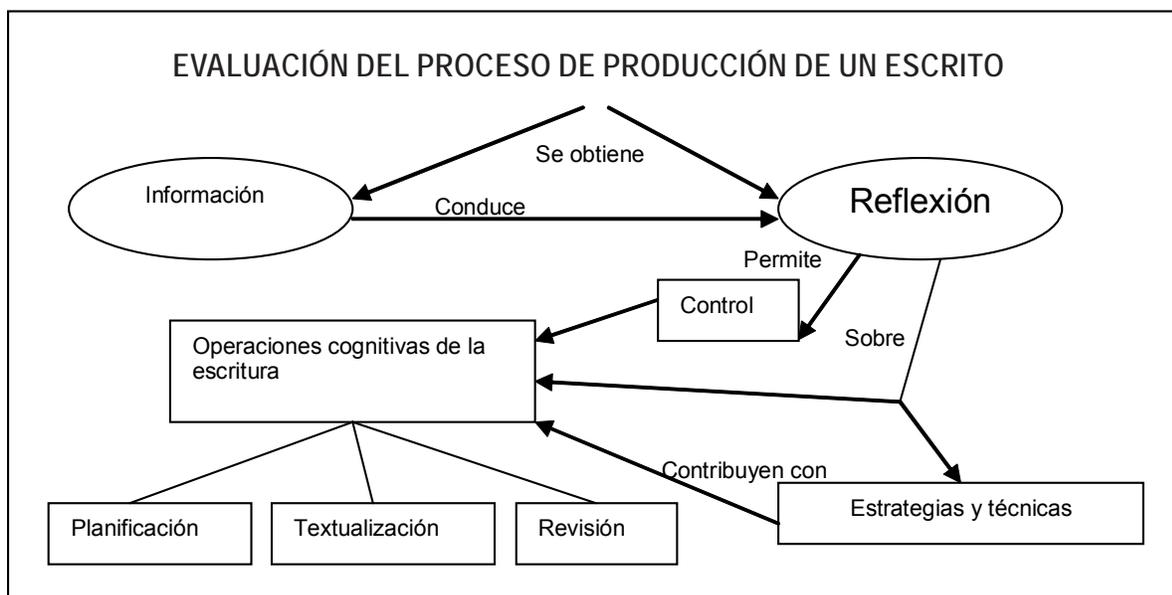


Figura N. 2. Influencia de la evaluación sobre el proceso de producción de una composición escrita





Bibliografía

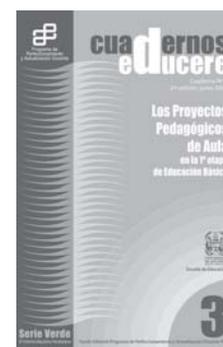
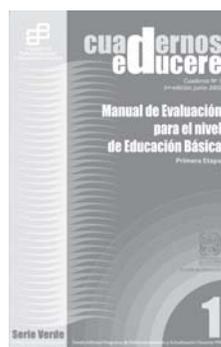
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N. 6, pp. 63-80.
- Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999b). *La cocina de la escritura*. (8va. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló Badia, M. (1995). Estrategias para escribir. *Cuadernos de Pedagogía*. N. 237, pp. 22-29.
- Gargallo López, B. (1994). La enseñanza de estrategias de expresión escrita en educación secundaria obligatoria. Un programa de actuación didáctica. *Revista de Educación (Madrid)*. N. 305, pp. 353-367.
- González, S. (1999). Escritura y segunda alfabetización. En S. González y M. Ize de Marengo (Copiladoras). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona: Paidós. pp. 199-249.
- Hernández Marín, A. y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Lecuona Naranjo, M. (1999). *Pensar para escribir. Un programa para la composición escrita*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Martín Gordillo, M. (1994). Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. N.º 13.
- Ribas Seix, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N. 11, pp. 53-64.
- Santamaría, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. *Aula de Innovación Educativa*. N.º 62, pp. 33-40.
- Viero Iglesias, P., Peralbo Juzquiano, M. y García Madruga, J. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.

cuadernos educere

AVISO

A los docentes integradores del **nivel de Educación Básica** y a los estudiantes de **pregrado y postgrado**, les informamos que ya salió la segunda edición de los Cuadernos EDUCERE N.º 1 y N.º 3.

PRECIO PROMOCIONAL
Bs. 12.000

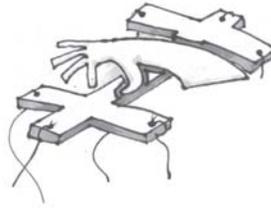


Adquiéralos en nuestros 80 puntos de venta en el país o solicítelos por el teléfono: 0274-2401870,
e-mail: educere@ula.ve.



UNA GENERACIÓN ABURRIDA

Los que nacimos en la década del cincuenta y que hoy oscilamos entre los cuarenta y cincuenta años aproximadamente, heredamos los fulgores, la rebeldía y la iconoclastia de nuestros inmediatos predecesores. Cuando todavía en la década del sesenta, en los últimos estertores de su dramático resplandor, pudimos, pese a nuestra inquieta adolescencia, compartir la furiosa irreverencia generacional de aquellos deliciosos desadaptados nacidos de la más legítima contracultura de su tiempo, el futuro, desde luego, tenía un claro sentido. En el año sesenta y ocho, fecha emblemática por sus múltiples significados sociales y políticos, yo apenas tenía doce años. Es decir, que los importantes acontecimientos que entonces estaban ocurriendo, tan solo rozaban la piel o eran, quizá, murmullos y secretos que a veces se filtraban en la sala familiar.



Claro que la hidalguía y el horror de la familia, lidiaba, penosamente, con algún tío comunista o alguna tía perseguida por los organismos de seguridad del Estado. Siempre han quedado grabadas en mi memoria las urgencias nocturnas que nos hicieron huir, en medio de la oscuridad, de la policía política. Yo no entendía qué pasaba en realidad. Únicamente mis pasos respondían a la velocidad del peligro y no sé por qué arte de magia, lográbamos ponernos siempre a resguardo. Siempre fue más o menos así, hasta que la pacificación impuso una tregua definitiva de paz y de reintegro a la vida pública.

Posteriormente hizo aparición -para seguir en la no siempre acertada teoría de las generaciones- lo que el rector Chirinos llamó, para ira de muchos, "generación boba". Esta hábil promoción de jóvenes irrumpió en la escena nacional después del fatídico "viernes negro" y son los artífices de una inteligencia nacida en ciertas universidades privadas. Telemáticos y yupies, penetraron con fuerza los estamentos de la empresa privada, se olvidaron de la historia y mandaron al diablo a la sociología. Lo suyo era y es el vacilón más o menos irresponsable, un pensamiento "débil" y un profundo desapego por las cuestiones sociales. También se les ha llamado la generación de la desesperanza, porque se construyó sobre bases políticamente corruptas y sin ningún tipo de liderazgo fuerte. Son fruto de un país confundido, arruinado y con una ética fundamentada en el dinero. El *savoir vivre* de esta generación se estructuró en poderoso hábitos de consumo, en el imperio de las "marcas" y en una actitud "*light*" ante la vida. Ellos son, para decirlo en palabras de Gilles Lipovetsky, *la indiferencia pura, el espejo del ensimismamiento, la encarnación fraudulenta de un siglo sin ideología, pero repleto de centros comerciales.*

Continúa en la pág. 558

