

jornadas pedagógicas y evaluación formativa en lengua materna

Blanca Lilia Bojacá B.

Raquel Pinilla Vásquez

Profesoras Universidad Distrital

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUA MATERNA PROYECTO "EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS POR NIÑOS EN EL CONTEXTO DE EVALUACIÓN MASIVA SINECE"

Introducción



La investigación «Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación masiva» tiene como uno de sus propósitos incidir en la transformación de las prácticas evaluadoras en lengua materna y en especial en la producción y comprensión de textos escritos en la escuela.

Para lograr este propósito fue necesario diseñar y realizar jornadas pedagógicas en diferentes escuelas, con el fin de conformar equipos de maestros interesados en la reflexión sobre la lengua materna para impulsar procesos de autoformación docente que posibiliten la cualificación de las prácticas evaluadoras de textos.

Se considera que cualquier propuesta renovadora en evaluación debe contar necesariamente con la participación activa y comprometida de los maestros, con lo cual se intenta recuperar al docente investigador y asignarle el papel que le corresponde como dinamizador del cambio. Una propuesta en este sentido, requiere de un docente capaz de revelar y generar necesidades sentidas en su entorno para construir salidas efectivas que cualifiquen el proceso en el cual está inmerso.

Este artículo presenta un análisis de estas jornadas pedagógicas, realizadas en diferentes centros educativos, sus diferentes etapas y los resultados que hasta ahora se han obtenido.

En total, se realizaron dieciséis jornadas pedagógicas en cuatro escuelas del Distrito Capital: La Concordia, República de Costa Rica, República del Salvador y El Quindío. Estos centros educativos están distribuidos respecti-

vamente en las siguientes zonas de la ciudad: Centro Histórico La Candelaria, Barrios El Rocío, La Perseverancia y Quindío.

La composición del grupo de maestros que participó en estas jornadas es bastante heterogénea: encontramos docentes con estudios de licenciatura, algunos con postgrado en educación; otros cuentan con títulos profesionales en áreas distintas a la educación; la mayoría, cuenta con título de normalista o bachiller pedagógico.

UNO. Exploración

Una primera etapa del proceso de investigación, relacionada con las prácticas evaluativas de los maestros, consistió en una serie de talleres encaminados a establecer un diagnóstico sobre la manera como los maestros conciben y desarrollan estas prácticas.

La información se obtuvo fundamentalmente de dos fuentes. Una de ellas consistió en la observación del trabajo en el aula y la otra en un corpus conformado por previas ya evaluadas y corregidas en las áreas de ciencias naturales, sociales y español.

Las observaciones del trabajo en el aula arrojaron como resultado inicial la caracterización de dos clases de evaluación, que se consideran las más frecuentes.

Primera clase de evaluación (A):

Consiste en un tipo de evaluación escrita e individual. El profesor, o escribe las preguntas en el tablero, o todavía más frecuente, dicta a los alumnos las preguntas que en un tiempo determinado deben responder.

Los maestros varían los tipos de preguntas. Encontramos ejemplos de selección múltiple, de apareamiento, de completación y de definición. Todos estos modos de preguntar buscan una sola respuesta preestablecida por el profesor, con excepción de una pregunta dentro del cuestionario que buscaba relacionar el conocimiento recibido en clase con una acción terrorista que acaba de ocurrir en el país: «La bomba de Medellín, a quién corresponde hacerse cargo?».

La casi totalidad de las preguntas recogidas en esta etapa del trabajo, estaban orientadas exclusivamente a medir la memoria. Esta característica está presente en las evaluaciones realizadas en diferentes áreas del conocimiento. Ejemplos: «Nombre los reinos de la naturaleza», «¿Qué son animales ovíparos, vertebrados, acuáticos y vivíparos?», «Escriba la definición de golfo», «¿Qué son palabras sinónimas?».



Se encontraron también preguntas mal formuladas o ambiguas como: «¿Qué es ciencias naturales?» en donde no hay concordancia de número; o «Con las siguientes palabras haga una oración: Pedro, campo, almuerzo» que puede entenderse de dos formas: o una oración que contenga las tres palabras o, una oración con cada una de ellas.

Esta situación se agrava cuando el maestro no explica al alumno el sentido de las preguntas. La razón de esta actitud reside en la creencia de que el aclararlas orienta o facilita las respuestas, cosa que no se concibe en este tipo de pruebas. Por su parte, los estudiantes no se atreven a pedir aclaraciones ya que este comportamiento ha sido censurado con anterioridad: «Durante una previa, el que pregunta es el maestro».

La ausencia de criterios es notoria. El fin último de la previa es otorgar una calificación para cumplir con las exigencias de la institución y clasificar al alumno como «bueno», «regular» o «malo». Los maestros no son conscientes de los logros cognoscitivos y por tanto éstos no se explicitan. El alumno sabe de antemano sobre qué contenidos va a ser evaluado pero no conoce los logros esperados ni los parámetros a partir de los cuales va a ser calificado.

Una vez terminado el tiempo para responder, el maestro recoge las previas. En un acto solitario, las corrige y después las entrega, sin que medie durante todo este proceso ningún intercambio que permita a los estudiantes, aunque sea al final, conocer y mucho menos discutir sus resultados. Las evaluaciones nunca se retoman.

Las previas fueron evaluadas de acuerdo con la exactitud de las respuestas. Los errores de ortografía se señalaron con un tachón, pero no se calificaron. Cuando aparecen observaciones se limitan a una letra (B, M), o a una palabra (Bien, Regular, Incompleto, Falta), que no permiten tampoco hacer conciencia de los problemas o de los aciertos de los estudiantes.

Al discutir con los profesores observados sobre las características y finalidades de estas evaluaciones expresaron la concepción de evaluación como un medio para medir objetivamente lo aprendido. Según ellos, «medir» se toma en el

sentido de dar un valor numérico que les permita clasificar a los estudiantes y «objetiva» porque las respuestas son únicas, incuestionables y fácilmente identificables en los textos de aula o en los cuadernos de consignación de los estudiantes. Por «aprendido» se refieren a si repiten exactamente como lo dijo el maestro o como señalan los textos.

Al plantear a los maestros la reflexión sobre los criterios utilizados por ellos en las evaluaciones se encontraron diferentes grados de explicitación de los mismos:

- Algunos no supieron explicitar ningún tipo de criterio: «Evaluar porque toca», «Evaluar para calificar».

- Otros expresaron criterios muy difusos: «Evaluar para comprender mejor al alumno».

- Algunos explicitaron criterios de manera más precisa en la discusión, aunque no en la prueba: «La previa se hizo para mejorar la ortografía».

Incluso, en este último caso, el propósito riñe con la prueba misma. Esta consistió en darle al alumno una lista de diez palabras para que se corrigiera la ortografía según el caso. Los resultados que produjo fueron interesantes: el 90% obtuvo una buena calificación, sólo el 10% fue deficiente. Podría pensarse que en general los niños de este curso tienen buena ortografía, contrario a lo que afirma la maestra. La prueba presentó problemas que se evidenciaron cuando los niños, partiendo de un falso presupuesto, corrigieron incluso las palabras que estaban bien escritas. Este es un caso que muestra cómo las buenas intenciones de los maestros no son suficientes para el logro de los objetivos supuestamente propuestos.

Segunda clase de evaluación (B)

En contraste con la anterior, esta práctica de evaluación encontrada, aunque no con la frecuencia de la práctica A, anteriormente descrita, se orienta



por criterios explícitos. Para el caso de español, la maestra formuló los criterios para producir la descripción de un objeto. Estos fueron: tener en cuenta *qué es, dónde está y para qué sirve*. Después solicitó hacer la descripción de sí mismos o de sus compañeros, aplicando iguales criterios. Es de notar que para el segundo caso éstos no funcionaron. Los niños al principio forzaron la descripción para ajustarla a lo requerido, pero luego actuaron por cuenta propia produciendo descripciones como: «Es gorda, es buena gente, me gusta tenerla de amiga, es amable». La maestra valoraba siempre positivamente al final de cada intervención sin ninguna reflexión acerca de los nuevos criterios aparecidos en los textos ni sobre la ausencia de los propuestos por ella.

Se observó otra actividad de evaluación con criterios contruidos esta vez colectivamente. «¿Para preparar un viaje qué se necesita?» fue la pregunta que orientó la discusión. Se acordó lo siguiente: medio de transporte, fecha y hora de salida, destino, dinero necesario y preparación de tipo de ropa adecuada.

Los niños escribieron los textos, algunos fueron leídos pero en ningún caso se hizo la reflexión sobre la pertinencia del texto mismo ni sobre la aplicación de los criterios. No hubo ni mejoramiento ni reescritura. Simplemente se leyó. También, aquí la profesora valoró positivamente todas las intervenciones.

En una clase de trabajo manual los niños eligieron a su gusto trabajar en tejidos o en dibujos. La profesora explícita a cada uno por separado los criterios que deben tener en cuenta para realizar con éxito su tarea. La evaluación se hizo observando la acción, hubo poca verbalización. No se presentó discusión ni posibilidad de analizar la actividad. Los criterios dados con anterioridad se diluyeron.

La práctica orientada por criterios, aunque es superada cuantitativamente por la otra modalidad, desafortunadamente, no es eficaz porque por un lado la formulación misma de los criterios tiene problemas y, por el otro, no se revisa su utilización. Cuando los criterios no surgen de la reflexión teórica, por ejemplo de la tipología textual, estos son inconsistentes (ver los propuestos por la maestra para la descripción), impertinentes, parciales, fugaces, contradictorios. De otra parte, cuando los criterios no se retoman no hay posibilidad de reflexionar sobre su validez y, por lo tanto, se entorpece el mejoramiento de los textos.

DOS.

La jornada pedagógica: un espacio para la reflexión sobre el lenguaje.

Las prácticas analizadas anteriormente muestran la urgencia de una transformación, pero un cambio en estas prácticas evaluadoras no se consigue sin pasar primero por una reflexión sobre el lenguaje.

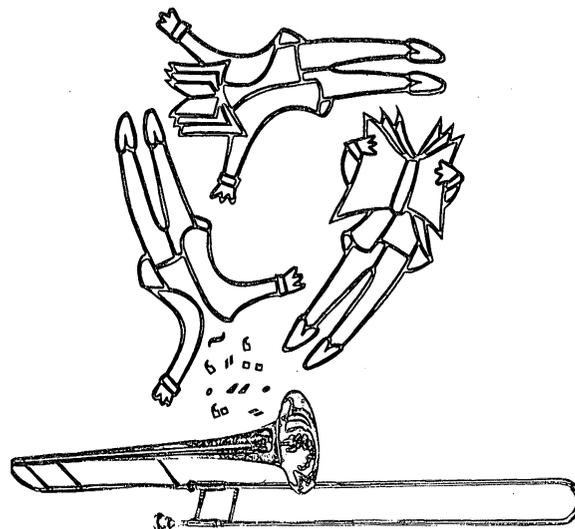
La concepción de lengua está íntimamente ligada al hacer en el aula de clase. Prima en los maestros que optan por la práctica A y por la B, una concepción normativa.

«que busca que los estudiantes se rijan por la norma lingüística; con ello convierte determinado uso de la lengua en modelo, y, en consecuencia, privilegia el sector de la sociedad que más acceso tiene a una utilización formal de la lengua. También privilegia la función interaccional del lenguaje, de una manera unidireccional, reducida a imperativos (explícitos o implícitos), y basada en la utilización de textos inauténticos; no permite someter esta función interaccional a cuestionamiento; y tampoco da posibilidades de realizar otras funciones del lenguaje (estética, cognitiva). Estos privilegios, de un uso y de una función, condenan a amplios sectores de la población a que sus resultados sean evaluados como «fracaso académico», a causa del rechazo a su variante lingüística». (Pérez y Bustamante, 1996: 144).

Es necesario cambiar este paradigma por otro en el que la lengua se conciba como:

«un instrumento que posibilita el proceso de transformación de la realidad objetiva, material y social en significado que circula como sentido de la realidad en las interacciones humanas, pragmáticas, conceptuales y estéticas». Baena, 1986:3).

Esta concepción considera que las funciones básicas del lenguaje son: la cognitiva, la comunicativa y la estética. Le da el lugar que le corresponde a cada una en el proceso de construcción del conocimiento sin privilegiar ni menospreciar a ninguna de ellas.



Se parte, también, del presupuesto de que la lengua es una práctica social y cultural y que la construcción del sentido no es producto del individuo aislado ya que «la imagen del mundo que tenemos en la cabeza es tal, porque las prácticas que orientan la constitución de esa imagen son prácticas culturales» (Baena 1989:15). En este sentido, la variedad lingüística no puede ser rechazada; por el contrario, se toma en cuenta como la expresión de la riqueza cultural y de las distintas maneras de transformar la realidad en sentido comunicable.

DOS UNO.

La evaluación formativa

Consecuentes con los postulados anteriores, la evaluación de la lengua materna debe cubrir en principio todas las funciones del lenguaje; no puede excluir la diferencia lingüística y por tanto no puede privilegiar el uso de una variedad. Como concibe la lengua constituida por las prácticas socio-culturales, debe ser dialógica, por tanto el consenso y el disenso cuentan con un espacio óptimo para su realización.

Este movimiento dialógico presente en la discusión de puntos de vista contrarios, posibilita la construcción de conocimientos nuevos a partir del consenso; esto en oposición a la inmovilidad que ocasiona la simple repetición de informaciones. El alumno es un sujeto tan activo como el maestro en este proceso de construcción. Al concebir la evaluación de esta manera, se está hablando de:

«Una evaluación formativa que coloca el análisis y tratamiento de problemas en el centro del proceso de aprendizaje. Su papel es ayudar al alumno en el curso de éste, a regular su aprendizaje, a ajustar los objetivos y a seleccionar los contenidos de enseñanza» (Bojacá y Pinilla, 1996: 6).

Contrario a la evaluación parcial, que mide sólo un aspecto del conocimiento y centra su acción únicamente en el alumno, la evaluación formativa es holística pues, aparte del conocimiento, tiene en cuenta también las actitudes y los roles de quien aprende, sus afectos, sus temores, su historia, sus aptitudes y el contexto social y cultural en que se desenvuel-

ve. Además, extiende su acción a la institución, los maestros, los modelos e incluso el instrumento utilizado para la misma evaluación. Una evaluación formativa no se concibe sin la explicitación de las reglas que están en juego en ese proceso; por ello, la claridad y precisión de los criterios para evaluar es básica para orientar y desarrollar esta tarea. Los criterios no pueden ser impuestos, ni ser ajenos a los procesos que se viven dentro del aula; se construyen a medida que el proceso se desarrolla y en forma colectiva. En esta tarea, los participantes elaboran los parámetros con los cuales se van a valorar sus producciones más tarde.

Evaluar un texto implica dar cuenta de todos los aspectos presentes en él. Se necesita superar la mirada descriptiva y centrada en la frase aislada y en los aspectos gramatical y gráfico.

DOS DOS. Análisis del discurso.

Este es uno de los campos más activos y dinámicos de la investigación lingüística. Su interés por superar la oración como unidad de análisis, la decisión de abordar el uso real de la lengua, la convicción de que la lengua es algo más que un número finito de reglas, el reconocimiento de la importancia de los factores sociales en la producción del sentido, lo colocan en un puesto privilegiado para servir como modelo teórico de la problemática que nos ocupa. (Bojacá y Pinilla, 1994: 93)

Esta orientación teórica, nos posibilita distintas miradas a las producciones textuales al abordar los aspectos pragmático-discursivo, semántico, gramatical y gráfico de los textos en general e incursionar en las particularidades que caracterizan los diferentes tipos de textos (narrativo, explicativo, argumentativo, entre otros).

Igualmente, el análisis del discurso reflexiona sobre las condiciones de producción de los textos pues no es posible detenerse a mirar las condiciones de producción per se de los discursos sin detenerse en el proceso de producción de ellos mismos. Verón considera que:

«No se puede describir el proceso de producción de un discurso sino en relación con un conjunto de hipótesis extra-textuales. En otras palabras, solo se puede definir el nivel de pertinencia de una lectura relativo al proceso de producción de un discurso en relación con sus condiciones de producción» (1993 :18)

TRES. Propuesta para las jornadas pedagógicas

La jornada pedagógica se entiende como un espacio de trabajo colectivo de reflexión y construcción de un saber-hacer. Estas jornadas involucraron a todos los maestros de la institución, incluyendo a los directivos docentes y a las docentes encargadas de la investigación. Se trabajaron sesiones de cuatro horas distribuidas en actividades de reflexión teórica sobre el lenguaje y la didáctica, la producción de textos, la evaluación de textos y la evaluación de la jornada misma.

Los objetivos propuestos para las jornadas pedagógicas fueron :

1. Involucrar a maestros en el proceso de investigación y de construcción de un instrumento para evaluar textos escritos por niños.
2. Validar dialógicamente la propuesta de evaluación de la investigación.
3. Formar comunidad académica que integre la investigación dentro del ejercicio docente.

Metodología

Uno de los resultados esperados de la investigación es la construcción de un instrumento para evaluar textos en la escuela, que dé cuenta de los distintos aspectos comprometidos en su producción. El grupo de investigación diseñó previamente una rejilla que fue presentada en las jornadas pedagógicas realizadas en las escuelas para su estudio, aplicación y validación.

La rejilla es una herramienta de configuración gráfica que permite transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos.⁽¹⁾



Los talleres se iniciaron con la lectura de un texto a partir del cual se generaba una reflexión conjunta y con buen nivel de participación. Inicialmente, las investigadoras actualizaron los conocimientos lingüísticos que los maestros expresaban a propósito del texto. Para el análisis, éstos se organizaron en dos ejes: las unidades de análisis y los puntos de vista, principios organizadores de los que parte la rejilla.

En cuanto a las unidades de análisis, los maestros hicieron comentarios que recaían sobre las unidades mínimas como la oración, unidades mayores como el párrafo y sobre el texto en su conjunto. Las reflexiones se dirigieron en su mayoría a la oración como objeto de análisis. De esto se desprendió claramente la necesidad de superar el análisis oracional y definir tres unidades básicas: global, secuencial y local.

Los comentarios también se relacionaron con diferentes puntos de vista del análisis textual. A medida que surgían los aportes, las investigadoras los organizaron en las siguientes cuatro categorías: pragmática, semántica, gramatical y gráfica.

Una vez presentada la rejilla con sus ejes, se proseguía a llenar las casillas con preguntas que expresaban los criterios necesarios para producir un texto, acorde con las necesidades comunicativas requeridas por el contexto.

Cuando la rejilla se completó, y sus casillas se llenaron con las preguntas para la caracterización del texto, se inició el proceso de producción textual.

Los textos resultantes fueron leídos y uno de ellos seleccionado, para someterlo a una evaluación colectiva, entendida como el cuestionamiento del texto a partir de los criterios contenidos en la rejilla. De esta manera, fue posible ubicar las fallas y los aciertos para lograr posteriormente el mejoramiento del texto.

En síntesis, los pasos seguidos fueron:

1. Lectura de un texto tipo.
2. Deducción colectiva de los criterios definitorios.
3. Producción de un texto siguiendo los criterios construidos.
4. Evaluación del texto.
5. Mejoramiento del texto.
6. Reescritura final.

Estos pasos no son fijos; cambian de acuerdo con las circunstancias y las exigencias de la situación comunicativa. De la experiencia con los maestros, se deduce que de este proceso puede obviarse a veces, el primer paso y que, a medida que el trabajo se intensifica y se vuelve más frecuente, la habilidad para inferir los criterios se incrementa de manera considerable.

Se trabajaron cuatro tipos de texto: narrativo, explicativo, informativo y argumentativo. Para cada uno de ellos se construyó una rejilla particular.

A manera de ilustración, se presenta a continuación uno de los talleres realizados en la Escuela República El Salvador, Barrio la Perseverancia..



Taller sobre el afiche.

Contexto situacional

Los maestros estaban preparando una jornada deportiva para integrar las instituciones que funcionan en la mañana y en la tarde; querían además, involucrar a los padres de familia y en lo posible, a los vecinos del barrio. Se decidió, entonces, elaborar afiches para invitar a la comunidad a participar en la actividad.

Objetivos del taller

1. Definir criterios para la elaboración del afiche de información e invitación a una jornada deportiva.
2. Elaborar un afiche que se corresponda con esta intención comunicativa.
3. Evaluar los afiches producidos teniendo en cuenta los criterios construidos colectivamente.
4. Mejoramiento y reelaboración de los afiches. (Si se requiere)

Actividades

El taller se inició sin ninguna dificultad con los aportes de los maestros, relacionados con los aspectos globales del texto. Fue fácil para ellos explicitar la intención del mismo y ubicar este aspecto en la casilla correspondiente. Igualmente, fue sencillo deducir la información necesaria y suficiente relacionada con el punto de vis-



ta semántico. En lo gramatical-global, se necesitó un poco más de trabajo inductivo. En el aspecto gráfico se detuvieron más tiempo y sobre él fluyó más información, siempre relacionada con los aspectos anteriores.

Orientados por las investigadoras, fueron llenando las demás casillas en orden indistinto. Los criterios para el nivel local se encontraron con mayor facilidad en relación con los del nivel secuencial. El nivel global fue fácilmente recuperado con ayuda de preguntas. Una vez terminado este trabajo, la rejilla se configuró de la siguiente manera:

Después, los maestros se distribuyeron espontáneamente en grupos y produjeron cinco afiches. Se evaluó colectivamente cada uno de ellos. Se señalaron sus aciertos y sus problemas y finalmente los grupos regresaron a sus producciones para reelaborarlas, con excepción de un grupo, cuyo trabajo se ajustó sin problemas a los criterios preestablecidos.

La experiencia con este tipo de trabajo demostró que las jornadas son el mejor mecanismo para la reflexión razonada de una actividad cotidiana como es la evaluación. Así mismo, son un espacio privilegiado para la construcción colectiva de conocimiento, de actualización de las disciplinas y una oportunidad para que el investigador confronte sus hallazgos teóricos con la práctica pedagógica diaria y de esa manera, enriquezca y cualifique su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena, Luis A. «Hacia una teoría lingüística elemental», en Revista Lenguaje No.5. Univalle, Cali, 1973.
- La lengua como comunicación y como significación. Mimeo. Univalle, Cali, 1986.
- El lenguaje en relación con sus funciones esenciales en el proceso de adquisición del conocimiento y en el proceso de la comunicación. Mimeo. DIE-CEP, Bogotá, 1989.
- Bilger, Mireille. «Aplicaciones del análisis en grille a la comprensión de textos orales a la enseñanza de la composición», en: Anuario de psicología No. 47, pp. 29-46. Universidad de Barcelona, 1990.

- Blanche-Benveniste, Claire. «Un model d'analyse syntaxique «en grilles» pour les productions orales», en: Anuario de psicología No. 47. Pp. 11-28. Universidad de Barcelona, 1990.

— et al. Des grilles pour le français parlé. Mimeo.

- Bojacá, Blanca y Pinilla Raquel. «Análisis del discurso. Una propuesta para el análisis de textos escritos por niños», en: Revista la Palabra No.3. UPTC. Tunja, 1994.

—.»Algunos aspectos didácticos de la investigación sobre la enseñanza del español», en: Revista Enunciación No. 1. UD. Bogotá, 1996.

-Bustamante, Guillermo. "Reflexiones sobre la evaluación a propósito del lenguaje en la escuela. En : Evaluación escolar resultados o procesos. Editorial Magisterio, Bogotá, 1994.

- Duarte, Patricia et al. La evaluación en lenguaje. Documento para maestros. ICFES. Bogotá, 1994.

- Fragne, J. Les cahiers de l'évaluation formative a l'école élémentaire. Académie de Rouén, 1986.

- Groupe EVA. Evaluer les écrits a l'école primaire. Hachette, Paris, 1991.

- Jolibert, Josette. Formar niños productores de textos, Dolmen-Hachette, Chile, 1993.

— Formar niños lectores de textos. Dolmen-Hachette, Chile, 1993.

- Mas, Maurice et al. Comment les maitres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe?. INRP, Paris, 1991.

- McCormick, Lucy. Didáctica de la escritura. Aique, Buenos Aires, 1993.

- MEN de Canadá. Direction de l'évaluation pédagogique. Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle. Ottawa, 1984.

- Pérez, Mauricio y Bustamante, Guillermo. Evaluación escolar ¿Resultados o procesos?. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1996.

-Postgrado Evaluación Escolar y Desarrollo educativo Regional. Procesos evaluativos y cultura escolar. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones Ciup. Santafé de Bogotá. 1994.

- Tolchinsky, Lijiana et al. «Protexos: un instrumento informático para el análisis del lenguaje escrito», en: Anuario de psicología No. 57, pp. 91-109. Universidad de Barcelona, 1993.

- Verón, Eliseo. La semiosis social. Gedisa, Barcelona, 1993.

NOTAS

1. Para tener una información amplia al respecto, ver "Evaluación formativa y análisis de textos", en Memorias del Coloquio sobre Evaluación en Lengua Materna. Universidad Distrital. Bogotá, 1996.

