SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en Lenguaje

Elementos para el Debate

Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.

Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Abel Rodríguez Céspedes
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Liliana Malambo Martínez
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Francisco Cajiao Restrepo
Subsecretario Académico

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Hernán Suárez
Asesor del Despacho

Marina Ortiz Legarda
Directora de Evaluación y Acompañamiento

Equipos de trabajo

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

Subsecretario Académico
Francisco Cajiao Restrepo

Directora de Evaluación y Acompañamiento
Marina Ortiz Legarda

Subdirectora de Evaluación y Análisis
Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Equipo de profesionales Subdirección de Evaluación y Análisis
Edilberto Novoa Camargo
Henry Figueredo Olarte
Janeth Escobar Castillo
Sandra Sorza González

Coordinación editorial
Henry Figueredo Olarte

Fotografías
Archivo digital, Secretaría de Educación Distrital.

Corrección de estilo
L. Mercedes Rengifo B

Diagramación e impresión
Imprenta Nacional de Colombia

ISBN: 978-958-8312-27-9

Distribución gratuita
Derechos reservados

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Instituto
Investigacion Educativa
y Desarrollo Pedagogico

Directora
Cecilia Rincón Berdugo

Asesores del IDEP
Raúl Barrantes Clavijo
Rafael Pabón García

Equipo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura Pontificia Univeridad Javeriana
Mauricio Pérez Abril
Fanny Blandón

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia
PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149, 2211, 2141, 2142
www.sedbogota.edu.co • www.redacademica.edu.co
e-mail: gcarrasco@sedbogota.edu.co • hfigueredo@sedbogota.edu.co • enovoa@sedbogota.edu.co.

Bogotá, D.C. mayo de 2007

Profesoras y profesores que participaron en los encuentros del área de Lenguaje	
Nombre	**Colegio**
Alba Luz Castañeda	Cadel 10
Blanca Lilia Nieto Boliva	I.E.D. Ricaurte
Carlos Edgar Gaviria Ochoa	I.E.D. Inem Santiago Pérez
Cecilia Ariza de Ávila	Inem Kennedy
Cecilia Buitrago	I.E.D. Isabel II
Cesar Antonio Muñoz Ramírez	Cedid Ciudad Bolívar Perdomo Alto
Clara I. Cuartas T.	I.E.D. Gustavo Morales
Clara Nubia Pérez González	Integrado de Fontibón
Claudia F. Rivera Hernández	I.E.D. Tibabuyes Universal
Claudia Siomara Valdés Arjona	I.E.D. Nuevo Kennedy
Diana Jeannette Ramírez Montenegro	I.E.D. Los Pinos
Doris Ada Téllez Mateus	I.E.D. Los Pinos
Dorys Elena Torres Bohorquez	I.E.D. Marco Tulio Fernández San Ignacio
Edgar Gutiérrez G.	Cedid Ciudad Bolívar Perdomo Alto
Elena Mancera Mancera	I.T.I. Francisco José de Caldas
Hermes Prieto Vargas	I.E.D. Estanislao Zuleta
Janneth Cortés Romero	I.E.D. Los Pinos - El Parejo
José Israel González Blanco	I.E.D. Nuevo Horizonte
Ligia Stella León Torres	Integrado de Fontibón
Luis Hernando Cardozo	I.E.D. José María Cordoba
Luz Ángela Villalba Bogotá	I.E.D. Gran Yomasa
Luz Stella Sánchez Espinosa	I.E.D. San José
Magda Neyibia Soto Quiros	I.E.D. Provincia de Quebec
Magda Y. Pardo	Rosario de Santo Domingo
Manuel Pachón	I.E.D. Alvaro Gómez Hurtado
María Eugenia Gallego Mejía	Cadel 3 - 17
María Magdalena Ramírez	I.E.D. Provincia de Quebec
María Paula Cortés Vargas	I.E.D. Arborizadora Alta
Maria S. Martínez de Peñalosa	I.E.D. Ismael Perdomo
Mariela Ruíz	I.E.D. Fri.e.d.rich Nauman
Marisol Morales Ospina	I.E.D. Pablo de Tarso
Martha Beatriz Peña Salgado	Integrado de Fontibón
Martha Forero Pinzón	I.E.D. Los Pinos
Martha Janeth Molina Cardona	C.e.d. Juan Maximiliano Ambrosio
Maryluz Mayorga Prieto	I.E.D. Fabio Lozano Simonelli
Maura Paola Cardozo Sainea	I.E.D. Sotavento
Myrena Niño Vargas	I.E.D. Manuelita Sáenz
Myriam Delgado Martínez	I.E.D. Villa Amalia
Nevardo Dávila Herrera	I.E.D. La Libertad
Patricia Rodriguez	I.E.D. República de México
Rubiela Polanía Vargas	I.E.D. Antonio José Uribe

Nombre	Colegio
Sandra Molina Pedraza	I.E.D. Sierra Morena
Solanyi Junca de Esguerra	I.E.D. Juan del Corral
Stella Martínez Torres	Sans Façson
William Sierra Garzón	I.E.D. La Candelaria
Wilson Reinaldo Cifuentes Lombo	I.E.D. Villemar El Carmen
Yolanda Castellanos Aparicio	I.E.D. General Santander
Yolanda Cristina Fandiño	I.E.D. Gustavo Morales
Yuly Yined Coy Murillo	I.E.D. Estanislao Zuleta

Tabla de contenido

Presentación 11

Introducción 15

1. Recuento histórico de la evaluación estatal del área de Lenguaje en Colombia 19

2. El currículo como selección de elementos de la cultura: sus huellas en la evaluación 29

3. La teoría de las configuraciones en el marco de la discusión reciente sobre didáctica del lenguaje 35

4. Configuraciones didácticas, currículo y evaluación en al aula, algunas categorías de análisis 43

4.1. Cuando evaluamos: ¿Qué evaluamos? ¿Para qué evaluamos? 45

4.2. Enseñanza, aprendizaje, evaluación ¿patas de la misma mesa? 46

4.3. Objetividad y condiciones de producción de la evaluación 48

5. Algunos ejemplos de evaluación que explicita sus condiciones de producción 51

5.1. El caso de las Pruebas Comprender de producción textual 53

6. Los conversatorios con profesores 57

6.1. La evaluación del lenguaje en una situación de aula: la lectura preparada en tercer grado de primaria 60

6.2. La evaluación de la producción escrita en el marco de un proyecto de escritura de crónica 63

7. Bibliografía 65

8. Anexos 69

BIBLIOGRAFÍA 80

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

Presentación

La Secretaría de Educación Distrital continúa con su tarea de configurar el Sistema Integral de Evaluación. Gracias a un convenio suscrito entre la Secretaría y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico *IDEP*, ha sido posible poner en marcha el Laboratorio de Evaluación de Bogotá, que tiene como uno de sus propósitos el de generar espacios de discusión teórica, técnica y política en torno a la problemática de la evaluación, proponiendo que ella sea asumida desde una perspectiva investigativa.

Los documentos que estamos entregando a la comunidad educativa son los primeros frutos del trabajo desarrollado en el marco de este Laboratorio de Evaluación. Ellos recogen las discusiones promovidas por la Secretaría de Educación y el *IDEP* y desarrolladas por miembros de cuatro grupos de investigación de reconocidas universidades del país.

Durante varias sesiones maestros y expertos compartieron espacios pedagógicos en los que se adelantaron análisis y debates en torno a aspectos como las prácticas educativas y evaluativas, las relaciones de las evaluaciones externas con el currículo y las evaluaciones de aula y las pruebas *Comprender*, sus resultados y su uso pedagógico, entre otros.

La serie Cuadernos de Evaluación publica el resultado del esfuerzo realizado por los equipos de investigación y los docentes de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas, con el propósito de aportar elementos para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y evaluación, para establecer relaciones entre las evaluaciones externas (pruebas *Comprender*, pruebas *Saber*) y las evaluaciones de aula, y también para potenciar el quehacer de los profesores y profesoras en el salón de clase y dar pasos decididos hacia la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

Introducción

En este texto se busca desarrollar una posición sobre la evaluación entendida como un proceso subordinado y articulado a diferentes factores como el currículo (apartado 2); las determinaciones propias de éste como selección de lo enseñable; la existencia de unas disposiciones curriculares nacionales e internacionales (nivel país); la presencia de unas determinaciones institucionales y de contexto (nivel institución) y el peso del sistema de creencias y concepciones del docente (nivel aula). Estas determinaciones pueden comprenderse, entre otras vías, desde la teoría de las configuraciones y las situaciones didácticas (apartado 3), que no percibe la evaluación como un proceso aislado, con propósitos autónomos y sentidos propios. Finalmente se presentan algunas tensiones derivadas de esta postura (apartado 4). Como contexto, se expone un breve recorrido histórico de la evaluación estatal en el campo del lenguaje en Colombia (apartado 1). Como complemento del documento se registran algunas producciones escritas de los docentes participantes.

Las ideas expuestas en los apartados 1, 2 y 3 fueron analizadas y debatidas con el colectivo de docentes al igual que los casos y ejemplos de los apartados 4 y 5 fueron objeto de talleres y debates. Para la construcción de este trabajo, se tomaron notas y se hicieron grabaciones de audio que posteriormente fueron sistematizadas y analizadas. También se recogieron textos escritos aportados por los profesores. Esta dinámica le imprime un carácter polifónico al documento, cuyo propósito central es brindar elementos para el debate sobre el tema de la evaluación y sus relaciones con el currículo y la didáctica, en el campo del Lenguaje.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

1. Recuento histórico de la evaluación estatal del área de Lenguaje en Colombia

Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

Desde comienzos de la década de los noventa, el Estado colombiano decidió realizar evaluaciones masivas con el propósito de "medir la calidad de la educación" impartida en el país, elemento que ha sido central a nivel de la política educativa, en el campo de la evaluación llevada a cabo al interior de las instituciones escolares y en las deliberaciones sobre las características del currículo. Los aplicativos, enfoques, concepciones, instrumentos y usos de resultados como parte de esta política han suscitado discusiones importantes en el país, se han generado resistencias con buenos argumentos, pero a su vez ese debate ha contribuido a poner el tema de la evaluación en la agenda de deliberación pedagógica colombiana. Podría decirse que la evaluación se ha constituido en un campo de tensiones y que además de las acciones desarrolladas por el nivel central del Estado, a través del *ICFES* y el Ministerio de Educación, han aparecido alternativas importantes, apuestas conceptuales y metodológicas[1] complementarias a la evaluación nacional, e incluso como reacción frente a los enfoques dominantes. En Colombia se han puesto en juego teorías sobre evaluación, enfoques disciplinares y modelos estadísticos relacionados con las exigencias y tendencias internacionales, y con las demandas derivadas de la legislación nacional vigente. Es importante señalar que el debate sobre currículo y sobre su vínculo con la evaluación no ha tomado mucha fuerza en el país. Es una discusión pendiente.

El siguiente es un breve recorrido histórico del desarrollo de la evaluación masiva en Colombia.[2]

La evaluación de 1993

En 1991 se realizó una primera aplicación de un instrumento de evaluación masiva en Colombia para grado quinto en Lenguaje y Matemáticas, pero en realidad sólo hasta 1.993 se inició formalmente el proceso, al que se le llamó "Evaluación de la calidad de la educación", siendo parte de las estrategias desarrolladas por el *SINECE* (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación). En ese año, la evaluación del logro cognitivo

[1] Una referencia reciente al respecto la constituye el trabajo desarrollado por la Secretaría de Educación Distrital, la cual ha explorado la posibilidad de asumir la evaluación externa desde una perspectiva investigativa, lo que se ha reflejado en "la experimentación" de un set de pruebas que desde diferentes enfoques conceptuales evalúan una misma área. Ver documentos Pruebas *Comprender* en: www.sedbogtá.edu.co/redacadémica/maestros y maestras/evaluacion.

[2] Para esto se han retomado los documentos del *Icfes* y del *Men* al respecto, especialmente el texto que fundamenta actualmente el área de lenguaje, preparado por la colegiatura del *Icfes* 2005-2006.

(categoría que se deja de lado y se reemplaza por niveles de competencia, como se verá más adelante) indagó por "la capacidad de los estudiantes para discriminar y distinguir eventos y cosas, reconocer sus saberes prácticos en el uso del lenguaje, en relación con los roles de quién emite mensajes, a quién se dirige y para qué o con qué fin; así mismo sus experiencias de lectura y escritura en vínculo con las necesidades cotidianas y con su potencial imaginativo".[3] Se indagó por el desarrollo de la *competencia comunicativa*, retomando así el enfoque semántico comunicativo en sus principios básicos, el cual se hallaba vigente en ese momento. Nótese que el enfoque orientado hacia competencias, al menos para el área de Lenguaje, soporta la evaluación estatal desde hace más de una década.

En ese momento, la competencia comunicativa se entendió como "la capacidad del estudiante para actuar a través del lenguaje, así como la actuación real, con los signos verbales y no verbales en situaciones específicas".[4] Desde esta perspectiva, la evaluación del logro en lenguaje se realizó, no desde aquello que "debe saber" un educando en términos de lo planteado en los currículos nacionales y locales, sino de un saber-hacer en contexto. Lo que implicaba tener en cuenta lo aprendido en distintos ámbitos en los que el alumno está inmerso, entre ellos, el de la escuela. En el caso específico de la evaluación en Lenguaje, esto se traduce en la manera como el estudiante se ha apropiado del lenguaje, en tanto instrumento de significación. Esta opción por el concepto de competencia estaba muy marcada por la formulación originaria de Chomsky en su gramática generativa (1957-1968) sobre competencia lingüística. referida a un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.[5]

La evaluación de 1997

En ese año se introdujeron aportes de las perspectivas teóricas como la semiótica de la recepción de Umberto Eco y la textolinguística de Van Dijk, con el fin de contribuir a la consolidación de la evaluación. Como resultado de ello se logró precisión en el objeto de evaluación, el cual se definió en términos de la competencia lectora, entendida como un proceso de interpretación en el que entran en juego los saberes del lector y los saberes del texto, a través del diálogo y de la permanente contrastación entre aquello que sabe el lector sobre el tema que trata el texto y lo que dice el mismo. Esto implicó hacer un reconocimiento de la experiencia lectora de los alumnos, puesto que ella favorece su interacción con la prueba: un educando tendrá mayor posibilidad de afrontar con éxito la evaluación si su experiencia lectora es amplia, en el sentido de haber accedido a distintos tipos de textos y haberse apropiado de conceptos básicos en literatura y en lingüística. Si bien la evaluación no indaga por éstos, su manejo es importante para superarla con éxito.

En esta aplicación se llevó a cabo una primera exploración de indagación de la evaluación por medio de dos perspectivas teóricas diferentes. Para ello se realizó una aplicación piloto que experimentó estas perspectivas: la primera, seguía de cerca los planteamientos de Umberto Eco (1997) desde la semiótica;

[3] Ministerio de Educación Nacional. Serie Documentos para maestros. Documento 88, Bogotá, 1999.

[4] Cf. Pruebas de Logro de Matemáticas y Lenguaje. Lineamientos Teóricos. ICFES - SNP Documento 80, Serie Saber No.5

[5] En el artículo "Acerca de la Competencia Comunicativa" de Dell Hymes se señala el cuestionamiento a la competencia lingüística y se propone la noción de competencia comunicativa como alternativa.

la segunda, insistió en la profundización del proceso de significación. Para cada una se elaboraron dos pruebas: una para tercero y otra para quinto. Luego del análisis de los datos, para la aplicación definitiva se optó por la perspectiva de Umberto Eco.

Evaluación 2002 - 2003

En ese año se iniciaron las aplicaciones censales en los grados quinto y noveno, con el ánimo de definir una línea de base sobre la cual se proyectarían análisis sobre el "mejoramiento de la calidad de la educación". Como objeto de evaluación se definió, nuevamente, la competencia lectora, es decir la capacidad para leer, comprender e interpretar diferentes tipos de textos, teniendo en cuenta tanto las reglas gramaticales como el contexto y las relaciones entre varios escritos.

En la conceptualización de esta evaluación influyeron los avances que se dieron en la reconceptualización del examen de Estado, en relación con la definición de las tres competencias transversales: interpretación, argumentación y proposición. En el caso de Lenguaje esto se aprecia en el establecimiento de vínculos entre la evaluación de los grados quinto y noveno (pruebas *Saber*) y grado once (prueba de Estado).

Si bien se mantuvieron vigentes los referentes conceptuales anteriores, se introdujeron algunos cambios: en la definición de los grupos de preguntas; se abandona la idea de logro y los resultados se dan por niveles de competencias; se incluye como un nuevo elemento de análisis el puntaje general de la prueba.

La evaluación del 2005-2006

Para esta aplicación ya habían entrado en vigencia los actuales Estándares de Calidad y por ello se consideró que ésta sería la primera prueba en la que se exploraría cómo estaban avanzando los niveles de competencias de los estudiantes con respecto a lo planteado en dichos estándares.

De otra parte, el equipo de trabajo conformado para la conceptualización y elaboración de los instrumentos de evaluación[6] trabajó bajo el supuesto de que "si las prácticas pedagógicas suponen una continua transformación, la evaluación externa también requiere procesos de innovación". En consecuencia, esta nueva versión de evaluación se propuso integrar las áreas básicas, desde el planteamiento de problemas cercanos a la cotidianidad de los alumnos y desde allí interrogó el aprendizaje de los conocimientos apropiados. En términos generales, su objetivo fue "establecer aproximaciones a los aprendizajes fundamentales que los estudiantes han alcanzado en estos grados"[7], es decir 5º y 9º. Cada una de las pruebas de estos cursos estuvo conformada por un mismo instrumento que abordaba un eje temático común. Con la intención de la integración de áreas, se propusieron grupos de preguntas –no diferenciados, como se había hecho en las pruebas anteriores-, que invitaban al establecimiento de relaciones entre diversos conocimientos que los educandos han apropiado en cada área, pero presentados de forma integrada.

Otro de los aspectos que marca diferencia con las aplicaciones anteriores es el relacionado con el componente, el cual sustituye lo que antes se denominaba grupos de preguntas.

Con respecto a lo relacionado con la conceptualización de la prueba de Lenguaje, se plantean dos importantes distinciones: una

[6] Para esta ocasión, el Icfes conformó las colegiaturas académicas, constituidas por investigadores del Icfes, docentes de varias universidades del país y representantes del *Men*. www.icfes.gov.co Programa *Saber*. Evaluación censal Aplicación 2005, *Men Icfes*.

[7] Ibid.

dimensión macro-teórica (común a todas las áreas que son objeto de la evaluación) y una dimensión específica de la teoría (sobre lenguaje, comunicación, literatura, etc., para el caso del área de Lenguaje, por ejemplo), en relación con lo que se quiere conocer sobre los saberes de los estudiantes que realizan la evaluación.[8]

Constantes de la evaluación en Lenguaje

Este recorrido histórico por la evaluación del Lenguaje permite identificar algunas constantes que se han dado en este campo:

1) Se ha promovido una evaluación que indaga por las potencialidades de significación que de los estudiantes. Para ello, el objeto de evaluación ha tomado varios nombres: competencia comunicativa, competencia lectora y actualmente competencia textual y discursiva. Cada una de estas variantes se relaciona con la adecuación de categorías para lograr una evaluación pertinente y adecuada a lo exigido desde la legislación nacional.

2) Se ha trabajado desde enfoques que privilegian lo comunicativo sobre aquellos que insisten en la reflexión sobre aspectos formales del lenguaje.

3) Las evaluaciones se han centrado en el análisis de la diversidad textual que circula en los ámbitos cotidianos y no cotidianos, privilegiando: a) lo verbal sobre lo no verbal; b) la comprensión literal de los textos, particularmente la relacionada con los modos que adquiere la paráfrasis; c) el reconocimiento que hacen los estudiantes de la comprensión del sentido global de los textos; d) el reconocimiento de la capacidad crítica y del establecimiento de relaciones entre textos. No obstante, dadas las características mismas de la evaluación, estos reconocimientos se han dado a nivel general, sin profundizar de modo sistemático en ninguno de los anteriores, aspecto que podría brindar más elementos de análisis para proponer alternativas de trabajo en el aula. Por ejemplo, podrían incluirse en las próximas pruebas, con fines investigativos, grupos de preguntas que examinen la capacidad de los estudiantes para llenar los vacíos que deja el texto, que se relacionan con presuposiciones y deducciones a nivel local y global y que indaguen por distintos tipos de inferencias; que exploren el establecimiento de relaciones de diverso orden: implicaciones, causa/consecuencia, secuencias temporales, etc., entre porciones de textos.

La tabla 1.1 resume los elementos que actualmente se evalúan en las pruebas estatales de Lenguaje, tanto las denominadas SABER, como los exámenes de Estado.

[8] Documento Icfes: "Fundamentación y reorientación en el área de Lenguaje", Año 2005. Colegiatura de Lenguaje: María Elvira Rodríguez (U. Distrital), Enrique Rodríguez (U. Nacional), Fabio Jurado Valencia (U. Nacional), Martha Castillo (ICFES), Cecilia Dimaté (MEN). Bogotá, s/p. p.16.

Tabla 1.1. ¿Qué se evalúa en las pruebas estatales?

Niveles de Logro	Texto	Contexto
Modos de Lectura	**(Dimensión semántica - sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?**	**(Dimensión pragmática - discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?**
Lectura Literal Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.	**1.** Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o un signo (en el caso del lenguaje de la imagen). **2.** Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal. **3.** Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo. **4.** Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje de la imagen (gráfico, icónico) y el lenguaje verbal.	**15.** Reconocer quién o quiénes hablan en los textos o situaciones comunicativas.
Lectura Inferencial En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación. Por otra parte, este tipo de lectura supone una comprensión global de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. Este tipo de lectura supone una comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como el reconocimiento de relaciones, funciones entre las partes del texto. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto…).	**5.** Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura, coherencia global, progresión temática). **6.** Inferir el tipo de texto, su estructura, tipo de información y modo como se presenta. **7.** Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y cohesión del texto: conectores, correferencias, pronombres (anafóricos, catafóricos), marcas espaciales, temporales, de orden, funciones de los signos de puntuación, las comillas, los guiones, los paréntesis; reconocer y explicar, también, unidades de significado como párrafos, oraciones, estrofas, versos y analizar los mecanismos análogos empleados en el cómic, la historieta y otros textos gráficos e icónicos. **8.** Inferir información y acceder a conclusiones que no están dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada. **9.** Utilizar los saberes enciclopédicos (conocimientos de historia, literatura, historia literaria, arte...) con que cuenta el lector.	**16.** Inferir la intencionalidad comunicativa que subyace al texto o a una parte del mismo: informar, persuadir, explicar, narrar, argumentar, describir. **17.** Reconocer el tipo de auditorio o interlocutor al que se dirige el texto.
Lectura Crítica Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.	**10.** Tomar posición por parte del lector, es decir, definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto, de manera documentada. **11.** Analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.	**18.** Identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos. **19.** Analizar las funciones que cumplen los diferentes interlocutores, enunciadores, narradores... en los textos y situaciones comunicativas. **20.** Analizar la pertinencia del tipo de texto y/o tipo de enunciado respecto de la situación de comunicación (situación de enunciación).
Lectura Intertextual Este modo de lectura se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.	**12.** Poner en relación la información de un texto con la de otro u otros. **13.** Establecer, entre un texto y otros, relaciones y comparaciones en cuanto a la forma, estructura, genero y/o tipo textual. **14.** Reconocer el significado y función de elementos como las citas, alusiones, plagios, notas a pie de página, fuentes (en el caso de los textos periodísticos), pies de foto, títulos, antetítulos, signos gráficos que indican jerarquías entre textos (el tamaño y color de letra en los títulos y antetítulos, ilustraciones, fotografías.	**21.** Establecer relaciones entre un texto y su contexto (histórico, social, literario, cultural). **22**. Reconocer la pertenencia de un texto a un género que lo incluye, por compartir características históricas, temáticas, estructurales, pragmáticas, estilísticas.

Las observaciones críticas que se han realizado a la evaluación estatal del área de Lenguaje se relacionan fundamentalmente con dos aspectos:

- En primer lugar, el hecho de haberse optado por el concepto de competencia y que se evalúe el saber hacer con el lenguaje, conlleva a pensar en el problema de la "equidad" en la distribución de la competencia entre los evaluados. Como bien ha mostrado la sociología del lenguaje (Bourdieu, 2000), la competencia no está distribuida de modo homogéneo entre las sociedades, pues las variables de procedencia familiar, la posición del sujeto en un lugar de la sociedad, la pertenencia a un entorno letrado, el acceso a libros e información, no son factores distribuidos de modo igual entre las poblaciones. Adicional a esto, Bernstein (1990) ha mostrado que como la escuela distribuye fundamentalmente códigos lingüísticos elaborados (caracterizados por su nivel de formalización en el uso de la lengua, su nivel de abstracción y su independencia del contexto) que circulan más frecuentemente entre las clases socioeconómicas favorecidas, el dominio de dichos códigos, así como la competencia comunicativa sitúa a los estudiantes en condiciones diferenciales respecto al éxito escolar, y por lo tanto frente al éxito en la evaluación. Por supuesto que las clases sociales socioeconómicamente más favorecidas tienen más posibilidades de éxito en la escuela y, por lo tanto, en la evaluación. Podría decirse de modo fuerte, siguiendo a Bernstein, que este tipo de evaluación centrada en la noción de competencia, finalmente evalúa las diferencias de clase y no necesariamente la labor de la escuela y de la pertinencia del currículo.

Desde la evaluación, este hecho debe verse como la imposibilidad teórica de evaluar la competencia comunicativa desconociendo las diferencias socioculturales. Hay países como Uruguay donde los resultados de las evaluaciones masivas se relativizan teniendo en cuenta las variables socioculturales, es decir que sólo se hacen comparables los resultados de poblaciones con características socioculturales comparables. Este elemento imprime un poco de "equidad", al menos en cuanto a la presentación de resultados. En Colombia, sólo la experiencia reciente de Bogotá, con las pruebas *Comprender* ha tenido en cuenta los factores socioculturales como contexto de interpretación de resultados en las evaluaciones masivas. Es de considerar que esta experiencia inaugura una perspectiva renovada de la evaluación en el país.

La evaluación entonces en Colombia se encuentra en una encrucijada paradójica, pues de un lado el concepto de competencia parece ser adecuado para rastrear el *saber hacer* con el lenguaje, para tomar distancia de la evaluación desde la normativa lingüística y el saber declarativo como objetos de evaluación. Pero, de otro lado, el desarrollo de dicha competencia está determinado por las variables de contexto. Así las cosas, pareciera que para que la prueba no termine midiendo las diferencias entre las clases sociales, debería valorar sólo aquello que la escuela ha enseñado explícitamente, es decir, debería centrarse en una evaluación del currículo. Pero esta situación hace aún más compleja la tarea, pues en el país no hay un currículo oficial nacional, existen lineamientos curriculares que son más una declaración de enfoque que una regulación del contenido curricular y estándares de calidad formulados por el Estado, los cuales al menos para el caso del área de Lenguaje, no regulan de modo concreto el currículo. En otras palabras, en

Colombia no está dicho qué debe ser enseñado en tal o cual grado, ni qué nivel de competencia debe ser alcanzado en tal o cual curso. No hay un currículo específico. Lo anterior conlleva a pensar en alternativas para reducir la inequidad en la evaluación, y una vía posible podrían ser las actuales pruebas *Comprender* de Lenguaje que se aplican en Bogotá, donde se declaran a priori las condiciones de la evaluación, su sentido, enfoque y tipo de resultados. Además de lo anterior, estas evaluaciones entregan a los educandos y maestros información de base sobre las temáticas que serán evaluadas, hecho que aporta a la reducción de las diferencias en cuanto al acceso a la información por parte de los estudiantes. Si alumnos y docentes se enteran con anterioridad suficiente, del objeto de evaluación, las categorías desde las que se procesarán y analizarán los resultados y el uso se que le dará a dichos resultados, se habrá avanzado hacia una evaluación más transparente.

- En segundo lugar, la formulación de la competencia propositiva como objeto de evaluación en los exámenes de Estado en Colombia, remite necesariamente a contar con una parte de la prueba en la que el estudiante tenga realmente que hacer propuestas, utilizar el saber, no sólo adecuar sus respuesta a respuestas preelaborados, prefiguradas. Es sabido que la prueba de Estado es de selección múltiple y no exige al evaluado elaborar un conocimiento. Para el caso de Lenguaje, la parte abierta de la prueba o la prueba de producción escrita permite explorar esa dimensión propositiva, pues el evaluado debe producir un texto que dé cuenta del dominio de unos saberes y unos saberes hacer con la lengua. Pero el examen de Estado no cuenta con una prueba escrita, hecho que pone en cuestión la manera como se puede evaluar esa dimensión propositiva.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

2. El currículo como selección de elementos de la cultura: sus huellas en la evaluación

Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

El currículo es la resultante de un proceso de selección. Todo proceso de selección está determinado por elementos ideológicos, explícitos o tácitos; por el sistema de creencias y restricciones de quien selecciona y está acotado por las determinaciones de contexto, institucionales y de política educativa. De otro lado, en la configuración de un currículo no sólo se seleccionan saberes y saberes hacer, también se eligen modos de hacer docencia, modos de evaluar, dispositivos de regulación de la interacción, criterios ordenadores de los tiempos del aprendizaje, rituales, tiempos y lugares del aprendizaje.

Ésta es una forma de entender el currículo, siguiendo a Lawrence Stenhouse, uno de los investigadores más representativos sobre teoría curricular, quien plantea una acepción cercana a lo descrito y que es orientadora de la labor docente para el contexto colombiano. El autor señala que es posible entender el currículo como selección compleja de elementos de la cultura, selección que toma formas particulares en los campos disciplinares específicos. Es claro que todo proceso de selección tiene como correlato un proceso de exclusión. Por esa razón el currículo, en tanto selección, no obedece a criterios estrictamente técnicos de organización y jerarquización de los saberes, como se concebía en los enfoques de diseño instruccional basados en la ingenuidad y neutralidad de la ordenación "técnica" del saber, derivada de la estructura disciplinar. Desde la perspectiva de la sociología de la educación, en la definición del currículo, así como en la elección de objetos, procesos e instrumentos de evaluación, entran en juego factores como el sistema de intereses de quien elige, la pertinencia que se asigna a esos saberes y saberes hacer, a las creencias, a las formas de ser que se privilegian. Ésta es, por tanto, una idea de currículo como campo multideterminado, idea que coincide con las directrices actuales de política evaluativa de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2005).

Desde esta perspectiva, no sólo el currículo está multideterminado. Dado que la evaluación, al menos en parte, es evaluación del currículo, las determinaciones de éste operan sobre la evaluación, la determinan, incluso puede afirmarse que la subordinan. Irremediablemente, en las dinámicas evaluativas aparecen las trazas de los procesos de selección / exclusión del currículo. Por ejemplo, la evaluación de aula usualmente toma ciertas formas en atención a los dispositivos de eva-

luación estatal. Además, la evaluación de aula suele marcarse por los discursos oficiales e institucionales al respecto. Es decir, no todas las decisiones sobre los objetos y modos de evaluar corresponden al fuero del docente, ya que en tanto sujeto, está ubicado en el mismo campo de tensiones que marcan los procesos de selección del currículo. Lo anterior puede evidenciarse, por ejemplo, en las huellas que deja la apuesta por cierto proyecto de país que se promueve desde las políticas curriculares nacionales, en las que se postula cierto "tipo ideal" (Guidens, 1991) de ciudadano que se espera formar y se defiende cierta idea sobre el deber ser de la cultura académica, entre otros aspectos.

Los siguientes son tres niveles en los que ocurren procesos de selección curricular.

Nivel país. Este nivel se relaciona con la existencia de los currículos nacionales. Al Estado, por determinaciones históricas y culturales, le ha correspondido la labor de seleccionar lo enseñable en función del proyecto de país; las prioridades que a su juicio deben abordarse terminan privilegiando ciertos saberes o saberes hacer, ciertas creencias, ciertos saberes procedimentales, ciertos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje, como prioritarios. Gran parte de los elementos seleccionados corresponden al "canon" de lo enseñable, marcado por la tradición curricular y pedagógica de cada país, y tiene huellas de los acuerdos, explícitos o no, nacionales e internacionales, construidos en las comunidades académicas. Ejemplos de esto son el enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje, la perspectiva de educación matemática, o el concepto sobre sensibilidad ciudadana, que funcionan como acuerdos tácitos de las comunidades académicas. Otra parte de esta selección se define, o se debería definir, en el ámbito local (departamental, municipal), en función de directrices regionales. Es el caso, por ejemplo, de la selección de corpus de obras literarias para ser leídas por los estudiantes. Es esperable que, además del "canon" internacional y nacional sobre literatura, las instituciones elijan obras correspondientes a la cultura local. Lo mismo ocurre con otro tipo de saberes, saberes hacer y tradiciones que pueden formar parte del currículo.

Hay otra parte de esa selección que obedece a prioridades que da el Estado en función de situaciones y problemáticas concretas -no siempre de orden académico- que considera relevantes. Es el caso actual de las competencias ciudadanas, a las que se les ve como una prioridad nacional, según las condiciones de reconstrucción del tejido social, el fenómeno de violencia y la necesidad de construir condiciones para la convivencia y la vida ciudadana. El Estado hace la demanda a la escuela para abordarlas, es decir, para que las convierta en currículo. Finalmente tomarán forma de asignatura, libro de texto, "plan de estudios" y, por supuesto, aparecerá un dispositivo de evaluación nacional al respecto. Esta demanda tendrá su correlato en planes de inversión (congresos nacionales, programas de formación, producción de materiales, financiación de investigaciones). Un indicador claro de esta prioridad se puede apreciar en *Colciencias*, institución que este año eliminó la línea de financiación de investigación que se denominaba "estudios científicos en educación" y dejó únicamente apoyo para el tema de desarrollo social y ciudadano, es decir, que las pedagogías de los demás campos disciplinares ya no tienen importancia,

pues quedaron excluidas de la agenda estatal de prioridades en investigación en educación.

Otro ejemplo de esta demanda que se convierte en currículo, y que da cuenta de las determinaciones sobre la selección de lo enseñable, es el caso de las tecnologías de información y comunicación. Actualmente, esta exigencia ha llevado a que esta asignatura aparezca en los planes de estudios como obligatoria, asignatura inexistente en la tradición curricular desde los inicios de la escuela hasta hace unos veinte años. Esta prioridad por supuesto, aparece acompañada de planes de dotación de computadores y sus correspondientes programas de formación de docentes (tanto en el nivel de educación inicial, como de posgrado y a nivel de formación permanente). Las razones que se aducen, en este caso, se relacionan con la inserción en un mundo globalizado y la sociedad de la información. Algo similar ocurre con el inglés como asignatura para la educación primaria, que ha forzado a la escuela, desde el primer grado, a buscar alternativas para enseñar esta lengua sin contar con la destinación de un docente especializado.

De igual modo ocurre con las orientaciones de política internacional, que se convierten en directrices para los países. En la década de los noventa la prioridad no era la tecnología, el inglés o la vida ciudadana sino la lectura y las Matemáticas; todos los países latinoamericanos desarrollaron currículos fuertes en estos aspectos y montaron evaluaciones nacionales para estas áreas y terminaron participando en mediciones internacionales de estas disciplinas. Este énfasis condujo a que, por ejemplo, las pedagogías y didácticas en estas áreas tuvieran un desarrollo considerable en nuestro país, al igual que los enfoques, procedimientos e instrumentos de evaluación. De hecho Colombia cuenta con un desarrollo importante en el sistema de evaluación en estos dos campos.

Nivel institución. La existencia, al menos en Colombia, del Proyecto Educativo Institucional como mecanismo de concreción del currículo y como eje orientador de la institución, la autoriza a decidir un "núcleo de currículo local" y a la vez la responsabiliza de las demandas concretas derivadas del contexto. De algún modo, bajo el concepto de autonomía institucional, y por supuesto autonomía curricular, el Estado devuelve[9] a la institución la responsabilidad de producir una educación pertinente a las demandas locales. Podría pensarse, incluso, que al responsabilizar a la escuela, el Estado se desresponsabiliza (si cabe el término) de la pertinencia curricular; algunos críticos de la Ley General de Educación vigente en el país señalan este aspecto como la presencia oculta del espíritu neoliberal y una vía expedita para construir el desprestigio de la educación pública.

Esta situación produce un marco en el cual se exige el diseño de currículos "situados", de los cuales habrá que rendir cuentas. Como se observa, este hecho agrega complejidad a la selección de lo enseñable, pues de algún modo la responsabilidad sobre el fracaso del proyecto educativo recaerá, tarde o temprano, en gran parte sobre la escuela. Aparece entonces una tensión entre la necesidad de atender al currículo nacional, de entrada cargado de complejidades, y seleccionar el "currículo" local. Las proporciones de uno y otro no son

[9] El concepto de "devolución" es central en la teoría del contrato didáctico, de Brousseau.

claras en las directrices de política vigente. Lo que sí es claro es lo evaluable desde el nivel nacional, que dadas las implicaciones públicas y de prestigio, termina pesando más que las prioridades locales. En este sentido se puede pensar que en nuestro país las instituciones están autorizadas para poblar el currículo de elementos de la cultura local, pero las directrices de política, tanto curricular como evaluativa parecen promover otro criterio. Desde una perspectiva teórica, el proyecto educativo de la institución es fuente de criterios, elementos y enfoques que orientan el proceso de definición del currículo. Lo esperable, desde este nivel, es que lo que finalmente se "distribuya" como currículo tenga el "sello" de la institución, en atención a sus apuestas, y a la vez atienda a las prioridades definidas en el currículo nacional.

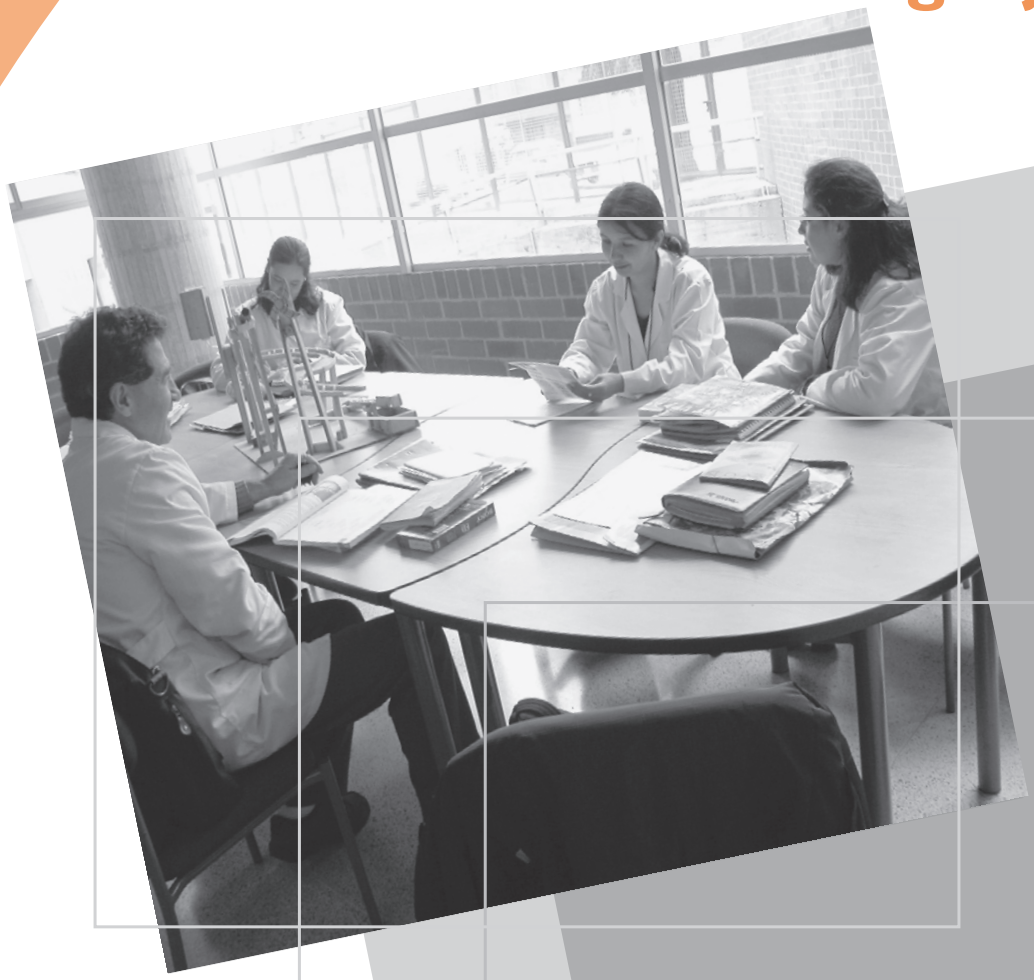
Nivel aula. El tercer nivel desde el cual pensar la complejidad de la selección / exclusión curricular tiene que ver con un nivel "micro", ya más cercano, al menos en apariencia, al fuero del docente. Aparece aquí plenamente el tema de las concepciones, pues es desde ese sistema de creencias que el profesor da forma a ese complejo sistema de criterios y objetos curriculares determinados en los dos niveles anteriores. Desde esa complejidad selecciona, privilegia, excluye y asigna más o menos tiempos e intensidades a algunos elementos del currículo. Desde aquí incluye nuevos elementos a esa selección. De otro lado, en este nivel aparecen las decisiones fuertes sobre los enfoques disciplinares desde los cuales abordar la selección, así como las tensiones sobre la evaluación, directamente ligadas con las creencias del maestro con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, el sentido académico y político de su labor. En función de ese sistema de creencias, la evaluación puede reducirse a un problema de instrumentos (con sus correspondientes preguntas por la validez, pertinencia y legitimidad) o pensarse desde la visión dominante en la escuela; de búsqueda del déficit (evaluar para identificar lo que los estudiantes no saben o no saben hacer…). Puede, de igual modo, concebirse como una dicotomía entre perspectivas cualitativas o cuantitativas, pero estas decisiones estarán siempre marcadas por dicho sistema de creencias y acotadas por la selección del currículo.

De esta manera, la evaluación no aparece en la escuela como un elemento aislado, técnico o sujeto sólo a variables de orden pedagógico y académico. Es la resultante de una toma de posición por parte del docente, marcada por elementos de diversa naturaleza. La manera como el maestro conjuga esta complejidad y da forma a su "hacer" en el aula puede verse como una "configuración didáctica". La siguiente es la discusión de esta perspectiva, para el caso de la enseñanza del lenguaje.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

3. La teoría de las configuraciones en el marco de la discusión reciente sobre didáctica del lenguaje



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

La didáctica de la lengua como disciplina científica es un campo emergente en Latinoamérica y, especialmente, en Colombia.[10] En la tradición nacional, hasta ahora comienza a hablarse de la didáctica desde una perspectiva teórica renovada, no instrumental. La crítica que se hizo a esta disciplina en los ochenta y noventa la invalidó en el mismo proceso que se invalidó el modelo de diseño instruccional, como base orientadora de la planeación curricular. En este marco, la didáctica goza de cierto desprestigio en tanto campo de saber, suele verse más como campo de aplicación o como saber técnico. Hay muy pocos artículos y libros al respecto en las dos últimas décadas. Existen intereses teóricos e investigativos más referidos a la didáctica general (los trabajos de Armando Zambrano, Carlos Vasco, Humberto Quiceno, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Rafael Florez), escritos que han aportado a la acotación de la didáctica como campo de saber en Colombia.

[10] Parte de las ideas de este apartado fueron desarrolladas por Mauricio Pérez en el texto "Elementos para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje" publicado en el libro *Didáctica de la lengua*, estado de la discusión en Colombia. Universidad del Valle. Cali. 2005.

De otra parte, la revisión de los programas de formación de licenciados en el país, llevada a cabo como estudio previo para el diseño de los *ECAES*, indica que hay una debilidad en la mayoría de programas y ausencia en otros, de la didáctica como objeto de trabajo en ese campo. Para el caso de las licenciaturas en Lengua castellana y lenguas, no se evidencia un interés por abordar las didácticas específicas y la reflexión teórica sobre el estatus de la didáctica. Esta situación contrasta con la orientación de la formación de licenciados en otros contextos, por ejemplo en Europa central, Argentina y México. En general, la didáctica no es un objeto central en la formación de los docentes del país. De otro lado, desde la revisión de investigaciones al respecto, esta debilidad y ausencia es notoria. En los estados de arte publicados por Colciencias en el año 2000, no pasan de cinco los estudios cuyo objeto central sea la didáctica específica en el campo del Lenguaje.

Tres tensiones en torno al objeto de la didáctica

La discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, en tanto campo de reflexión e investigación (Camps, 2003; Litwin,

1997; Barriga, 2003), señala algunas tensiones centrales relevantes para quienes trabajan en el terreno de la enseñanza. Las siguientes son tres de esas tensiones.

A) **Primera tensión.** En la discusión actual sobre la didáctica se postula una doble función y un doble carácter de la misma (Litwin 1997, Camps 2003). De un lado, hay un consenso sobre el hecho que esta disciplina describe y explica las actividades o situaciones de enseñanza y aprendizaje, en tanto prácticas sociales, lo que le otorga su carácter de disciplina teórica. De otro lado, la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, hecho que le otorga un carácter propositivo. Este doble carácter, principalmente el segundo, se vincula con sus orígenes desde la formalización desarrollada por Comenio en la Didáctica Magna, en el siglo XVII. En este sentido, Camilloni (2000) afirma que, aún hoy, es una disciplina de la intervención. Como puede verse, su estatus se ha mantenido en su esencia en cuanto a sus funciones.

B) **Segunda tensión.** La reciente revisión crítica sobre la didáctica, señala que actualmente es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y la creencia ingenua en la transferibilidad mecánica de la experiencia. Lo anterior se debe a que un modelo didáctico toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que lo configura, y está fuertemente determinado por unas condiciones de contexto. Dicho de otro modo, una forma de organizar la enseñanza está situada en un lugar y en un tiempo determinado, y es la resultante de la relación que el docente establece con, y de la posición que toma frente a, diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, institucional. Por tanto, aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas "puras", a prueba de la diversidad de contextos y profesores, queda en cuestión.

De esta manera, la explicación, descripción y diseño de propuestas didácticas deben pensarse desde la complejidad de sus condiciones de producción y en función de las determinaciones de su puesta en escena. Así, la didáctica en tanto disciplina teórica, como de la intervención, está multideterminada. En este marco adquiere un carácter bastante más humilde, pero a la vez más complejo que aquel que tuvo en sus orígenes. En síntesis, la didáctica ha cuestionado la ingenuidad referida a su carácter universalizante, prescriptivo y estrictamente instrumental. Pero el hecho de que las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente, no significa que se renuncie a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de dichas prácticas, elementos que podrán, y deberán, ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones de contexto y al tipo de proyecto académico, institucional, personal y político. Si se abandona este carácter propositivo, que se puede señalar y cuestionar como "moderno", la didáctica carece de sentido en cuanto a su función de orientación de las prácticas de enseñanza. Por tanto, no puede solamente ocuparse de describir de manera infinita la diversidad de prácticas, pues no hay ciencia de lo particular (Camilloni 2000) y la didáctica, en la actualidad, intenta constituirse en una disciplina científica.

Nótese que esta perspectiva resalta el carácter situado y político de la didáctica y se inscribe en un proyecto más amplio de generación de marcos de referencia consistentes a nivel teórico y práctico, que sirvan como directrices para la transformación de las prácticas de enseñanza en Latinoamérica. Esta visión toma distancia de la versión instrumental de

la didáctica, que tiene en su base un matiz de irrespeto por la profesión de enseñar, en tanto la considera como un campo de aplicación, como un ejercicio cuya condición es el dominio de un saber estrictamente técnico. En este sentido, la renovación de la didáctica puede verse como un proyecto académico y político que parte de un reconocimiento y estudio riguroso de las condiciones situadas de la labor de enseñar.

C) **Tercera tensión**. En la discusión actual en didáctica de la lengua se señala que su objeto se ha venido aclarando en la medida que se ha distanciado, por ejemplo, de la lingüística y de la psicología como disciplinas orientadoras de su quehacer y sus fundamentos. Como es sabido, por su propio desarrollo la psicología ha producido desde sus diferentes escuelas buenas respuestas a preguntas sobre el aprendizaje, –no necesariamente sobre la enseñanza–, y la didáctica se ha impregnado de estas orientaciones, por lo que suele verse como una disciplina cuya pregunta central es el aprendizaje y como un campo de aplicación de los hallazgos de la psicología. Algo similar ocurrió con la llegada de las ciencias del lenguaje a la didáctica, en la medida que el criterio de organización de la enseñanza fue determinado por el desarrollo y la estructura conceptual de esta disciplina. Este análisis suficientemente desarrollado (Lomas, Camps 2003), se obviará por razones de extensión. Para el caso de la llegada de las ciencias del lenguaje, desde las cuales hay en muchos casos una mirada ingenua al pensar que los problemas de la enseñanza se solucionan al cambiar de perspectiva, de enfoque sobre el lenguaje y la lengua, se pasa del análisis oracional a la lingüística textual y al análisis del discurso, pero resulta que las preguntas sobre el la enseñanza no se derivan de estas disciplinas. Fácilmente se pasa de formar pequeños lingüistas, como dice Cassany, a formar pequeños analistas del discurso.

En esta discusión, que por supuesto no está cerrada, Anna Camps (2004) define como objeto de la didáctica de la lengua "el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza". El análisis y fundamentación de ese "conjunto de procesos" hace referencia al carácter teórico anteriormente nombrado en este texto, y la orientación hacia el "actuar sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje" (Camps, 2004) da cuenta del carácter propositivo.

En esta línea de discusión, y como soporte de este trabajo, se considera que la didáctica, en tanto sistema conceptual, se nutre de los saberes de otras disciplinas, pero tiene su especificidad porque se ocupa de un objeto particular: las prácticas de enseñanza, de cara al aprendizaje, claramente marcadas por la voluntad de enseñar, ubicadas en contextos particulares y marcadas por tensiones derivadas de los ámbitos disciplinar, institucional, político, ideológico, entre otros. Estas características diferencian a la enseñanza de las demás prácticas sociales. Así, el problema central de la didáctica y de su investigación será contar con una estructura teórica que le permita explicar y describir dichas prácticas, para desde allí generar criterios y alternativas consistentes.

Las nociones de configuración y secuencia didáctica

Como ya se señaló, Litwin (1997) define como objeto central de la didáctica las prácticas de enseñanza, que toman formas diversas en atención a las concepciones, creencias y

decisiones del maestro. A estas formas que toma la práctica, la autora las denomina configuraciones didácticas entendidas como "... la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar […], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno". Como puede notarse, "una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma específica de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales." (Litwin, 1997). Las orientaciones y dispositivos de evaluación, desde esta perspectiva hacen parte de la configuración didáctica, al igual que el currículo.

Para este trabajo, se retoma este concepto de configuración y se desarrollan algunos aspectos referentes a las diversas determinaciones que la acotan. En este sentido, se consideró que la configuración, en tanto práctica social y dada su multideterminación, está soportada en un sistema de saberes explícitos, entendidos como la red distribuida de conocimientos situados en ciertas instituciones a las que el docente acude, ligados a ciertos grupos y comunidades de conversación a los que se pertenece (redes, grupos de discusión, seminarios, grupos de reflexión e investigación, etc.), a ciertos libros y tendencias teóricas, ciertos instrumentos (materiales, textos guía, etc.). Además, se apoya en un sistema de intereses personales, creencias, concepciones (sobre la enseñanza, el aprendizaje, la interacción, el lenguaje, los sentidos de la escritura y la lectura, los fines de la escuela, etc.). De otra parte, toma forma en función de gustos no necesariamente explícitos, determinados por la historia personal y/o grupal, así como por la posición ideológica y política del docente y por su lugar frente al gremio del profesorado. De igual manera, la configuración está marcada por la posición del docente respecto a las demandas sociales (de la familia y la sociedad local y nacional), y a las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, planteadas por el Estado y por la institución en la que se labora. Este conjunto de elementos que se entrecruzan de manera compleja, llevará al profesor a asumir posturas y tomar decisiones diversas que finalmente darán una forma especial a la práctica. De este modo, la configuración se puede ver como la resultante de un campo de tensiones que incluye el currículo y la evaluación.

En este marco, el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza y las formas que éstas toman, es decir las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión explicativa y propositiva. Dentro de esta lógica, la investigación en didáctica deberá ocuparse de la comprensión y explicación de esas prácticas de enseñanza y de la generación de criterios y alternativas para orientarlas.

Un concepto relacionado con el de configuración es el de "situación didáctica", planteado desde la tradición francesa, por Chevalard (1991) y Brousseau (1995). Para Brousseau (1995), el objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y

aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los alumnos, un cierto medio, que comprende instrumentos y objetos, un saber y un sistema educativo representado por el docente. La finalidad dominante consiste en que estos educandos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución. En la situación didáctica se manifiesta una voluntad de enseñar. A su vez, está soportada en la existencia de un contrato, entendido como el sistema de obligaciones recíprocas entre el maestro y sus estudiantes, obligaciones generalmente tácitas.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

4. Configuraciones didácticas, currículo y evaluación en al aula, algunas categorías de análisis

Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

4.1. Cuando evaluamos: ¿Qué evaluamos? ¿Para qué evaluamos?

No se trata de una pregunta simple. Un instrumento de evaluación masiva del área de Lenguaje, por ejemplo, aplicado a las instituciones públicas puede medir muchas cosas. Si quien lo realiza es el Estado, a nivel nacional, podría evaluar el nivel de desarrollo de la propuesta curricular formulada en las políticas educativas vigentes. En este caso el objeto de la prueba será el grado de desarrollo de dicha propuesta y, finalmente, se tratará de una evaluación en la que el Estado "mide" la efectividad de su política, de cara a mejorarla. Pero igualmente, podría estar evaluando la calidad de la enseñanza, entendiendo por calidad, en este caso, el grado de pertinencia de dicha práctica, respecto a la apropiación del currículo propuesto. En este caso, el objeto de evaluación será la manera de enseñar de los docentes, y sus resultados podrían tener efectos en el ámbito laboral, en la asignación de presupuestos a las instituciones, en la formulación de rankings y cosas por el estilo. Pero así mismo, podría estar evaluando el estado de la lectura y escritura de los estudiantes, independientemente de la forma como se está enseñando y del currículo. El objeto de la prueba, en este caso, será el aprendizaje de los alumnos, y los resultados servirán, por ejemplo, para diseñar una política nacional de lectura y escritura.

De otro lado, si el instrumento de evaluación de la lectura o la escritura es aplicado por un docente a sus estudiantes, la situación será similar. Dicho instrumento podría pretender evaluar la pertinencia de la manera de enseñar del maestro. En este caso, los resultados serán analizados desde su propuesta curricular y sus propuestas didácticas específicas. Los resultados serán indicativos de esa pertinencia y servirán como información para hacer ajustes y transformaciones en la práctica de la enseñanza, sin afectar a los estudiantes en cuanto a la aprobación de la asignatura o la promoción de un grado a otro. Nótese que en este caso, el sentido de la evaluación será el de constituirse en información para la transformación de la práctica de enseñanza, información para la toma de decisiones respecto a la pertinencia de la propuesta pedagógica y didáctica del docente. Desde esta perspectiva, podría decirse que si los educandos no aprendieron no se explica por un déficit cognitivo en ellos -vía habitual en las aulas- sino porque algo falla en el dispositivo de enseñanza, en las situaciones didácticas.

Si el instrumento e incluso los mismos resultados son analizados por las directivas de una institución educativa, podría pretenderse identificar el nivel de desarrollo del proyecto educativo institucional. En el caso de que la lectura y la escritura fuesen aspectos centrales en dicho proyecto, o correspondan al énfasis del mismo, esto tendría sentido. Los análisis de los resultados conducirían a tomar medidas en cuanto a la reorientación del proyecto educativo o a la realización de ajustes al enfoque de dicho énfasis.

Si el instrumento es aplicado por el docente a sus estudiantes, el propósito de la evaluación en este caso, podría ser analizar desde su propuesta curricular el nivel de aprendizaje de sus alumnos, y los resultados le indicarán el estado de la lectura y la escritura de los mismos. De este modo se podrían señalar las fortalezas, las deficiencias, los procesos que se han estancado. Dicho en otras palabras, ese instrumento podría evaluar los niveles de lectura y escritura de los educandos, así estos procesos hayan sido enseñados sistemáticamente o no. En los análisis realizados en el grupo se encontró que en las aulas con frecuencia se evalúa aquello que no se ha enseñado de modo explícito. Lo anterior ocurre no por actitudes malintencionadas por parte de los profesores o por situaciones didácticas mal diseñadas, sino porque hay aprendizajes que los docentes suponen que los estudiantes deben dominar, y al no verificar dichos dominios, lo que se pretende enseñar no se logra aprender.

Como se observa, la evaluación involucra una serie de elementos complejos que van más allá de los aspectos técnicos de los instrumentos y del tipo de resultados que arrojan. Es muy importante pedir a la evaluación consistencia entre esos aspectos: el sentido, el tipo de uso de resultados, las condiciones en que la evaluación se realiza, el momento, el dispositivo.

Podrían explorarse otros sentidos y usos de la evaluación en este ejemplo, pero lo que interesa es mostrar que el sentido y el uso que se dan a la evaluación determinan el objeto de la misma. Por tanto, de nuevo, es muy difícil hablar de objetividad. La evaluación toma forma en atención a los intereses y sentidos que son asignados por quienes la "orquestan". Un mismo instrumento, incluso los mismos resultados, pueden tomarse con varios fines y tener efectos diversos. Los resultados de la evaluación de la lectura en una ciudad pueden servir para culpabilizar a los docentes, para señalar el déficit de los estudiantes, para analizar el estado de la formación de los maestros, para describir la pertinencia de una propuesta curricular de la ciudad, para emprender un plan de lectura y bibliotecas o para evaluar a los profesores. Como se ve, de lo que se trata nuevamente es de explicitar las condiciones de producción de la evaluación, así como su sentido y el tipo de uso que se da a sus resultados. Y se espera que esta explicitación se realice antes de la prueba, antes del aplicativo.

4.2. Enseñanza, aprendizaje, evaluación ¿patas de la misma mesa?

Tal como se sugirió en el apartado anterior, en algunos casos el proceso de enseñanza parte de un nivel supuesto de aprendizaje. Por ejemplo, en el grado sexto, puede suponerse que los estudiantes ya están en condiciones de escribir un texto completo, controlando una estructura, segmentando las unidades de significado (párrafos, oraciones, cláusulas) y usando las marcas lingüísticas pertinentes para señalar las relaciones lógicas entre componentes del texto (conectores, adverbios, signos de

puntuación, etc.). Desde este supuesto se pide escribir, por ejemplo, un ensayo a partir de la lectura de unos textos de base, previa exploración, a través de algún proyecto didáctico de los elementos básicos de la argumentación escrita. En este contexto, en la situación de evaluación se quiere identificar el nivel de argumentación, uso de fuentes y la posibilidad de defender un punto de vista. Pero una vez los textos se escriben en una primera versión, se observa que los aspectos que se pretendían evaluar no se pueden evidenciar porque no se dominan otros elementos básicos de la escritura (coherencia, cohesión, segmentación de unidades de significado, producción de una estructura textual, etc.). Así las cosas, el objeto de evaluación previsto se convierte en otro diferente que no tiene que ver, de modo directo al menos, con lo que el docente "ha enseñado".

Es de resaltar que en este último caso habría una situación de inconsistencia entre lo enseñado y lo que se espera sea aprehendido, pero, al menos en el ejemplo, dicha inconsistencia no se deriva de una mala planeación de la acción por parte del docente, sino de un "descuido" derivado de un supuesto. Frente a esto, es importante tener en cuenta que no es posible evaluar aquello que no se ha enseñado explícitamente y/o que no se ha verificado su aprendizaje, pues no se puede esperar a la evaluación, a ese momento que muchas veces es terminal de un proceso, para notar que lo que se aspiraba enseñar, no se ha aprehendido. Tal vez sea demasiado tarde.

Según este planteamiento, la práctica de la enseñanza implica una verificación permanente del aprendizaje, una verificación en la cotidianidad del proceso y no necesariamente ligada a la aplicación formal y homogénea de instrumentos. Por supuesto que estos procesos de verificación son a la vez procesos de regulación del aprendizaje y la enseñanza, y también hacen parte sustancial de la evaluación, desde una óptica más global. Lo anterior, de nuevo lleva a reconocer la imposibilidad de desligar la evaluación del enfoque curricular que guía al docente y de las concepciones que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y la naturaleza del saber sobre el Lenguaje.

Al respecto, cabe señalar que las teorías contemporáneas sobre didáctica de la lengua indican, de manera cada vez más clara, que los procesos de enseñanza y aprendizaje son caminos no necesariamente convergentes. La ruta (proyecto didáctico, secuencia didáctica, taller, actividad, unidad de aprendizaje) que un docente diseña para explorar un campo de saberes específico, o el desarrollo de cierto proceso de lenguaje no coincide siempre con el proceso socio-cognitivo que el estudiante recorre. Esto es así, afortunadamente, debido a la diversidad de los modos, tiempos y pausas del aprender y de las variables de contexto que marcan el aprendizaje. Se podría afirmar que una es la vía de la enseñanza y otra la del aprendizaje. El desconocimiento de esta idea básica de la didáctica conlleva a grandes supuestos. Por ejemplo, conduce a suponer que porque tal asunto se "vio" (por emplear un término coloquial usual en nuestro contexto) en clase, entendiendo por "vio" el hecho de haber sido explicado por el docente, significa que el alumno debe saberlo. Afirmaciones emitidas por los maestros como "pero si eso lo hemos visto muchas veces", "si eso lo hemos explicado", "si ése era el tema del segundo bimestre", son indicativos de ese irremediable hecho, por un lado va el aprendizaje y por otro la enseñanza.

Pero lo anterior no debe leerse como la imposibilidad de enseñar y de evaluar. Al contrario, señala un marco desde el cual pensar el diseño de situaciones de enseñanza y apren-

dizaje. Nótese que al hablar de situaciones se piensa más en la generación de espacios de aprendizaje guiado, en los cuales los diferentes modos y tiempos del aprender tengan lugar. La tarea del docente consiste en diseñar situaciones complejas, retadoras, y con sentido, de aprendizaje del lenguaje, situaciones que involucren los procesos específicos y técnicos de dominio de la lengua, situados en un marco de intereses y de sentido de los actos de leer, hablar y/o escribir. En esta dirección, más que el diseño de rutinas y actividades instrumentales (talleres, guías, ejercicios, etc.), a los maestros les corresponde pensar situaciones complejas que involucren los intereses y expectativas de los educandos. En el marco de estas situaciones se construyen los saberes y saberes hacer específicos.

De este modo, el aprendizaje tiene sentido en tanto se vincula a un acto de lectura y/o escritura que está, a su vez, ligado a un interés comunicativo o expresivo. Así se rompe con la atomización curricular y con la organización jerárquica de los saberes, como criterio organizador del currículo. En esta propuesta, los saberes aparecen en función de una situación comunicativa – discursiva – expresiva y en ese espacio se formaliza su aprendizaje. Así las cosas, la enseñanza del saber lingüístico aislado de la situación de enunciación queda en cuestión. Por lo anterior, la evaluación de los saberes de modo atomizado quedaría igualmente en cuestión. Al igual que es necesario pensar situaciones complejas de enseñanza y aprendizaje, lo es reflexionar sobre situaciones complejas de evaluación.

4.3. Objetividad y condiciones de producción de la evaluación

Hoy es insostenible la existencia de objetividad en la evaluación debido a que no existe un único enfoque que la sustente, ni un único modelo pedagógico o de enseñanza, ni un único paradigma técnico de procesamiento y análisis de resultados. Tal como se ha señalado en este texto, la evaluación se realiza siempre desde una perspectiva particular, desde unas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y su sentido político y académico, y desde la elección de una perspectiva pedagógica. Por tanto, es posible hablar de una evaluación que se adecua a las condiciones de su producción, una evaluación que explicita sus supuestos, más que de una evaluación objetiva.

Por lo anterior, a la evaluación hay que pedirle consistencia en cuanto a: a) la declaración de la perspectiva desde la cual se realiza; b) la explicitación de las condiciones en que se lleva a cabo; c) los resultados que de ella se esperan y d) al uso (o los usos) de dichos resultados. Cuando se habla de explicitar se hace referencia al menos a tres niveles: a) una explicitación que realiza el docente frente a sí mismo y al proyecto curricular en cual se inscribe su trabajo; b) una explicitación frente a los estudiantes quienes deberán conocer el sentido, las condiciones y los alcances de la evaluación; c) una explicitación frente a la institución y frente al proyecto educativo y curricular en el cual se inscribe el trabajo pedagógico y didáctico del maestro.

El siguiente es un ejemplo que ilustra la ausencia de objetividad en la evaluación: el curso novecientos uno cuenta con 43 estudiantes. Durante los primeros tres meses el docente ha trabajado un proyecto de escritura cuyo fin es cualificar la producción textual y avanzar en el dominio de las herramientas lingüísticas básicas de la escritura de textos expositivos. El proyecto didáctico, que está basado en el concepto de reescritura como camino para construir los saberes y afianzar los procesos escriturales, incluye aspectos como la escritura

de los textos para ser publicados en el periódico escolar, hecho que le otorga sentido al acto de escribir, en tanto los textos están orientados a un auditorio real: los estudiantes del colegio. De igual modo, se trabaja en la escritura de versiones y reescrituras sucesivas de las mismas, para ir construyendo, colectivamente en clase, a través de discusiones y análisis guiados por el profesor las herramientas señaladas. Las diferentes versiones de los escritos, así como los textos consultados, las fichas y resúmenes de textos leídos, entre otros, se van archivando, fechados, en un portafolio que finalmente se podrá ver como la memoria del proceso seguido por cada educando.

Así, las clases se destinan a examinar grupalmente los textos ejemplo, con la aprobación de sus autores (los estudiantes) y con propósitos específicos. Por ejemplo, en una clase se revisa la cohesión textual y la segmentación de oraciones. En otra se analiza la estructura del tipo de texto. En otra se estudia la segmentación de los párrafos. Y en otra se evalúa la consistencia conceptual y temática del texto, así como el manejo de fuentes y recursos de citación. En las diferentes sesiones se van construyendo y formalizando las conceptualizaciones básicas de interés del docente y los alumnos, las cuales se van registrando en el cuaderno o en una libreta, y se constituyen en el punto de referencia conceptual para posteriores escrituras o en el caso de requerir revisar un concepto. De ese modo, lo saberes se construyen ligados a una práctica de escritura que tiene sentido para los educandos y que se enmarca en un proyecto didáctico regulado por el docente. De ninguna manera se trata de un enfoque que concibe el aprendizaje de la escritura como algo "natural" o "espontáneo", en este caso es claro que hay una intencionalidad de enseñar y aprender, hay una regulación y la apuesta por un enfoque.

En este proyecto, cuya descripción no es completa debido a la brevedad de este documento, los textos que se producen y postulan para la publicación en el periódico cuentan con diferentes niveles de elaboración, de dominio de los recursos lingüísticos, de consistencia temática y conceptual y de control de la estructura textual. Los escritos de todos los estudiantes han pasado por múltiples reescrituras y sus niveles de conceptualización se han ido transformando. Una vez finalizado el proyecto, una vez entregados los textos al comité editorial del periódico, es decir, luego de cuatro meses de trabajo, llega la hora de la evaluación o, ¿de la calificación?

Frente a esta compleja tarea que hace parte consustancial de la regulación formal de las instituciones, existen varias alternativas. El docente podría tomar los portafolios de cada estudiante y emitir una valoración, un juicio, un número o una letra, tomando como referente para ello la producción final. Bastaría con diseñar una rejilla de categorías y hacer el análisis del texto. Pero, por supuesto, surge la pregunta: y ese proceso que quedó registrado en el portafolio, ¿no será valorado? Por supuesto que deberá serlo, entonces el maestro ya tiene dos fuentes: un registro del proceso y el producto. Pero la situación no deja de ser compleja, pues qué pasa con un alumno que partió de un nivel muy incipiente de escritura, pero que evidencia un proceso muy completo, que muestra en sus producciones e intervenciones en clase un trabajo académico sostenido, aunque su texto final no cumple con las características del "promedio" de los textos de sus compañeros. ¿Merece una baja calificación?

De nuevo, la objetividad está en cuestión. No es posible utilizar la misma unidad de medida en procesos de naturaleza distinta. No se puede valorar con el mismo criterio al

atleta que llegó preparado a la competencia, que viene de una tradición de entrenamientos cotidianos anteriores, con aquel que se enfrenta por primera vez a cierto tipo de competencia.

No se puede medir con el mismo metro al escritor "experto", al estudiante que cuenta con un recorrido como productor de textos de carácter público, que a alguien que por primera vez enfrenta un proceso complejo de escritura pública. Si se evalúan a los dos alumnos del mismo modo, ¿se está realmente midiendo el trabajo pedagógico y didáctico de los profesores? Por supuesto que no. Se estará irremediablemente evaluando lo que el educando logró construir antes de llegar al aula. Vaya situación. Podría decirse que finalmente esto resulta irrelevante porque lo que se evalúa es lo que el estudiante sabe hacer y no lo que se le ha enseñado, independientemente de la forma como esos saberes han sido construidos. Pero una mínima ética pedagógica diría que es necesario evaluar aquel aprendizaje que ha sido construido en las aulas, de lo contrario es difícil hablar de una evaluación del currículo.

Hay un ejemplo citado en una de las sesiones de trabajo para el caso de evaluación de segunda lengua (inglés) que puede ilustrar esta compleja situación. En un examen escrito de inglés en el grado décimo, en un colegio privado de Bogotá, se pide escribir un ensayo a los alumnos. Hay un texto muy destacado entre los 35 estudiantes, quienes, en general, presentan serias dificultades en la producción del texto argumentativo. El educando destacado, por supuesto obtiene la calificación más alta, pues lo que se pidió hacer lo hizo muy bien. Se acogió a los parámetros de producción de un buen ensayo. Resulta que ese joven vivió en Inglaterra durante un tiempo, hecho del que el profesor se enteró después de la prueba. En este caso, el aprendizaje de este estudiante no es causado por la escuela, pero es calificado por ella. Es más, se convierte en el parámetro de evaluación. Casi en el estándar, en el deber ser. Por supuesto, el lector está exigiendo un poco de justicia para con el resto del grupo y le reclama al docente por no haber cumplido con un aspecto básico de cualquier práctica de enseñanza: la identificación del estado inicial de los estudiantes, una vez se comienza un trabajo pedagógico. Esto es lo que suele denominarse como diagnóstico, aunque el término no guste a los autores de este documento por su carga conductista en instruccional. Pero en cualquier caso, el grado cero de cualquier proyecto didáctico es la identificación del estado inicial en que se recibe a los alumnos. En el caso de los profesores de Lenguaje, los niveles de escritura, lectura, conversación, argumentación oral y escrita, etcétera. Si estos niveles no se reconocen, hay mucha probabilidad de fracaso del proyecto didáctico y / o la ilusión de haber enseñado. De otro lado, si esto no ocurre, la evaluación será muchísimo más relativa e injusta, de hecho resulta casi absurdo pensar una evaluación que no contemple esos estados iniciales.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

5. Algunos ejemplos de evaluación que explicita sus condiciones de producción

5.1. El caso de las Pruebas Comprender de producción textual

Referentes conceptuales de la prueba

Para la construcción de este instrumento de evaluación se tuvo en cuenta la participación de los integrantes del un grupo de investigación y de un grupo de maestros del Distrito, con el fin de realizar una discusión y construcción colectiva del objeto de evaluación y determinar algunas de las características de la prueba. El concepto global de evaluación que primó en las pruebas *Comprender* fue la escritura como práctica social. Por ello, el texto demandado cumplía con una finalidad discursiva, orientada a un interlocutor o auditorio real o potencial, configurado por la prueba, y solicitaba una forma discursiva específica (un género).

La evaluación se planteó propósitos a tres niveles. Desde el punto de vista de los procesos del lenguaje y los procesos cognitivos, se evaluó el estado de la producción escrita de los estudiantes de la ciudad. Este objeto, "producción escrita", se analizó desde tres dimensiones, desde el punto de vista del lenguaje: como texto, como discurso y como práctica social. Los resultados se pusieron en relación con factores de orden socio cultural (para lo cual la Secretaría de Educación del Distrito aplicó un instrumento de capital cultural) con el fin de contextualizar los resultados en función de las variables sociales. Desde el punto de vista de las políticas, se cotejaron los resultados de los alumnos con las políticas curriculares vigentes en el país y en la ciudad, de cara a abrir un debate académico sobre los sentidos de la escritura en la formación de ciudadanos.

Aspectos evaluados en las pruebas

Tal como está señalado en la guía de fundamentación de la prueba, la evaluación se realizó a través de una pregunta abierta que pedía al estudiante producir un texto con la forma de un género discursivo concreto, enmarcado en una práctica social, un cuento o narración para el grado quinto y un texto argumentativo para el grado noveno. El texto producido por el educando se analizó desde tres perspectivas (ver tabla 5.1.) en tanto texto (estructura, coherencia, cohesión, tipo textual, segmentación de unidades, etc.), en tanto discurso (género: argumentativo, narrativo; orientación a un auditorio, intencionalidad, etc.) y en tanto práctica social (ubicación del texto en una práctica concreta: periodismo escrito, mundo literario, divulgación científica, etc.).

Tabla 5.1. Objeto de evaluación de la prueba de producción textual.

DOMINIO TEXTUAL	1. Conexión
	2. Cohesión
	3. Puntuación
	4. Progresión temática
	5. Estructura textual (secuencia textual)
	6. Ortografía y aspectos formales
DOMINIO DISCURSIVO	7. Intencionalidad
	8. Tipo textual
	9. Léxico
PRÁCTICA SOCIOCULTURAL	10. Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva
(Para grado quinto) **NARRACIÓN**	8A. Narración
(Para grado noveno) **ARGUMENTACIÓN**	11. Punto de vista o tesis
	12. Argumentos
	13. Plan argumentativo
	14. Conclusiones

En tanto texto, se exploraron los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados y textos. La coherencia se define como la cualidad que tiene un escrito de constituir una unidad global de significado, a la estructura global de los enunciados, y a la forma como éstos se organizan según un plan alrededor de una finalidad. La cohesión tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, conectores, sustituciones, adverbios, signos de puntuación), a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones que reflejan la coherencia global del texto. Igualmente, los elementos cohesivos se encuentran relacionados con la jerarquía de los enunciados. Un aspecto clave fue el control del escrito en tanto tipo de texto o tipo de secuencia textual.

Como se anotó anteriormente, en tanto discurso se exploraron aspectos como la pertenencia del texto al género particular de cada grado, la orientación a un tipo específico de auditorio, el reconocimiento de la intencionalidad discursiva, la selección de un léxico en atención al tipo de auditorio o interlocutor, la pertinencia en la elección del tipo de texto, según la intención comunicativa que se tenga.

En tanto práctica sociocultural, se exploraron aspectos como la posibilidad de situar el texto de manera pertinente en un tipo de práctica, el reconocimiento de variables como la ideología, el poder y los intereses subyacentes a los sujetos que interactúan en una práctica, las determinaciones políticas, institucionales y de época que intervienen en ella.

Las tres dimensiones mencionadas anteriormente, se abordan desde una estructura de categorías que dan cuenta de los aspectos del lenguaje evaluados. A su vez, las categorías se valoraron a través de una escala de criterios que dan cuenta de los procesos cognitivos y metacognitivos asociados a la producción escrita.

Sobre la situación de evaluación

El contexto que rodeó la prueba *Comprender* puso en tensión aspectos considerados comunes en las prácticas de evolución orientadas por la tradición. Las situaciones de cambio puntualizaron en realizar una evaluación de la escritura donde los estudiantes conocieran previamente las reglas de juego. Para ello re-

cibieron algunas semanas antes de la prueba, una cartilla con orientación sobre el tipo de texto que escribirían y lecturas relacionadas con el tema, como una manera de proporcionar material adicional para enfrentar la tarea que se presentaba.

Durante la evaluación los alumnos pudieron hacer uso de estas lecturas y además tuvieron la posibilidad de escribir un borrador como herramienta de ayuda a la escritura final del texto.

Específicamente la prueba consistió en la escritura de un texto de tipo narrativo para el grado quinto y argumentativo para el grado noveno, enmarcado en una actividad sociocultural real, como lo es un concurso de cuentos y ensayos para un periódico distrital. El escrito atendió a un tema determinado. Para el caso del grado quinto, se solicitó la escritura de un texto sobre el mundo de los animales. Para el grado noveno, fue: adolescencia, salud y medios de comunicación.

Como puede notarse, la lógica que sustenta este enfoque de evaluación se refiere más a la posibilidad de producir enunciados propios ordenados en una estructura y cumpliendo una función discursiva, que a indagar por el dominio de reglas. Por supuesto este dominio fue objeto de esta evaluación, pero no el privilegiado, pues se trataba de una prueba de la producción escrita en el sentido global del término y no de la prescripción lingüística. En otras palabras, se consideró que el dominio de las regularidades de la lengua y de sus reglas de funcionamiento eran soportes de la producción del escrito y como tales se evaluaron, pero no fueron el fin último, ni de la enseñanza de la lengua, ni de la escritura, ni de la evaluación.

El efecto de estas condiciones se evidenció en el resultado de las pruebas, pues los estudiantes produjeron escritos, por ejemplo, de mayor extensión y con características textuales y discursivas más consistentes que en evaluaciones anteriores. Indicando con esto que la situación de evaluación y las condiciones que se generaron para la misma tuvieron un fuerte efecto en los resultados. Si bien hay muchos aspectos por mejorar, se notó un avance.

Se podría pensar también que los resultados dependieron en gran medida de la situación de evaluación, pues el explicitar las condiciones permitió a los maestros trabajar con sus estudiantes los aspectos textuales, lo que contribuyó a que durante la evaluación en el proceso de escritura, los alumnos reflexionaran y evaluaran si estaban o no cumpliendo con lo demandado con anterioridad. Así mismo, en el proceso de pasar del borrador a limpio, realizaron correcciones que les facilitaron obtener mejores resultados en aspectos tales como la conexión, la cohesión y la estructura.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

6. Los conversatorios con profesores

Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

Buscando contextos comunes para hablar de evaluación

Esta parte final del documento quiere dejar reflejada la experiencia de talleres con profesores convocados por la Secretaría de Educación Distrital. Intentar explicar el contexto de estos conversatorios será clave para comprender las diferentes voces que asomarán en el escrito. Primero, porque los talleres se plantearon con la premisa de darle la voz a los maestros convocados, segundo porque la estrategia seleccionada para trabajar en los talleres, fue a su vez , darle voz a variadas experiencias de clase que han venido transitando las rutas de la innovación pedagógica. De esta manera, las voces de los profesores a su vez se refieren a las voces de los protagonistas de estas experiencias, conjugando así una polifonía que no pretende confundir, sino por el contrario, ser una muestra de la complejidad del proceso que se quiere describir.

Las configuraciones didácticas compartidas con los maestros convocados fueron presentadas en video; por la características del material muchos momentos de la clase fueron editados, aún así conservan la esencia de la propuesta de escritura sobre la que se estaba invitando a reflexionar.

Aunque entre los temas tratados se tocaron problemáticas tales como la violencia que rodea a los estudiantes, las dificultades para replicar experiencias de escritura en salones con un número alto de alumnos, la distancia entre la tarea de actualización y transformación docente, temas por demás importantes para la educación, en este documento se privilegian las posiciones sobre la evaluación, motivo de reflexión de este escrito.

Se recogieron, entonces, fragmentos de estos talleres (los documentos transcritos se encuentran en la pagina web: www.educacion.objectis.net/evaluar) retomando algunas de las concepciones de los profesores y la visión que engloba buena parte del tema en cuestión.

De esta manera, lo consignado a continuación tiene relación con lo expuesto en el apartado donde se abordaron la objetividad y condiciones de producción de la evaluación, en cuanto cada profesor plantea la concepción sobre la que se fundamentan sus consideraciones con respecto a la enseñanza en la clase de lengua, los saberes que construye o puede construir el estudiante, los apoyos que se brindan en el salón de clase para lograr una intervención exitosa.

6.1. La evaluación del lenguaje en una situación de aula: la lectura preparada en tercer grado de primaria

Una de las experiencias presentadas correspondió a la lectura preparada por estudiantes de grado 3º, cuya consigna de trabajo consistía en escribir un texto para ser leído en clase. El escrito debería integrar la lectura de un poema y una canción de Alberto Cortés. Para tal proceso los alumnos contaron con tiempo de trabajo tanto en clase como en casa. Esta estrategia de preparar un texto para ser leído ya se había realizado en clase en varias ocasiones, de manera tal que los educandos reconocían su dinámica y su forma de evaluación. La escuela pertenece al sector oficial, localidad 14 (Los Mártires).

Como el punto central de los talleres era acercarse al pensamiento de los profesores, éstos pudieron expresar la mirada frente a esta consigna y las acciones que esperarían por parte de los estudiantes. En este escenario se recogieron puntos de vista desde diferentes perspectivas, todas ellas significativas dentro del marco de las configuraciones didácticas que se perfilan para cada experiencia; cada una fue recuperada desde la voz de los protagonistas.

El primer acercamiento se hizo con respecto a los saberes que según los profesores los estudiantes debían poseer a la hora de enfrentarse a la actividad de escritura presentada en la consigna. La pregunta orientadora para los docentes fue: ¿Qué características de texto puede escribir un estudiante de grado 3º frente a la consigna "Escribe un texto para ser leído en clase, tomando como referentes la lectura del poema … y la canción…"

Las categorías presentadas hacen parte de una selección de respuestas ofrecida por los docentes; en ellas se puede establecer una variable de distancia o cercanía con respecto a la concepción de lenguaje que se ha manejado en este documento. Ello implica que en los salones de clase conviven perspectivas variadas sobre lo que es escribir y sobre lo que se espera que un estudiante construya desde su singularidad.

La escritura cercana al contexto de clase

Algunos profesores esperarían que los alumnos pudieran asociar, después de la lectura con temáticas vistas en clase, por ejemplo, estuvieran en capacidad de escribir una copla, una fábula o un acróstico, tal vez que no aparecieran necesariamente pero que vincularan el trabajo *"visto"* en clase con otras temáticas y *"de pronto algo de iniciativa propia"*.

Otros profesores pedirían que "los estudiantes tuvieran la posibilidad de especular *'sin tomar esta palabra en sentido peyorativo'*, que dejaran ver sus ideas y partir con una segunda fase para hacer un trabajo más elaborado".

La escritura como expresión personal

Otro grupo de profesores se inclinan, a partir de la consigna, a pensar la escritura como manifestación de la experiencia que produce en el lector "no que (el niño) reproduzca lo que dice la canción y lo que dice la poesía, sino que eso lo filtre por su personalidad y nos dé una visión de la amistad, algo así como de su mejor amigo. Algo así por el estilo". Otros esperarían "que ellos tomen sus realidades y basados en esas realidades expresen lo que sienten relacionándolo con los textos que se les dieron".

La escritura libre y espontánea

Un grupo de docentes argumentaba que la escritura espontánea, no debería estar tan marcada por una consigna que pudiera intimidar a los estudiantes. Así para algunos profesores "En un primer instante de pedirle al muchacho producción escrita toca eliminar las exigencias ortográficas, sintácticas y formales, porque si desde el comienzo uno comienza a corregirle tildes, a corregirles redacción está cortándole las alas al muchacho y él dice 'no vuelvo a escribir porque para qué, si eso me va a salir lleno de errores', entonces eso sería válido en un momento posterior más avanzado, en el cual pues ya le toca (al maestro) hacerle ver que hay unas normas de la lengua, etc. pero en primer momento, diría yo, que hay que dejarle una libertad casi absoluta para la expresión y lo formal pasa a un aspecto secundario".

Para otros profesores la consigna puede llegar a inhibir el proceso creativo de los estudiantes: "Uno se inhibe, porque uno sabe que tiene unos lectores muy agudos que lo van a destruir a uno académicamente…. Pero si uno dice, 'escriba desprevenidamente un texto' y después de que lo escribe uno puede ir mirando con el estudiante, 'oye mira, esto está bonito para publicarlo en un periódico…', escriba un texto sobre alguna de esas experiencias que más le parezcan importantes….."

En el momento de estar hablando sobre la pertinencia de dejar espacios para escritura creativa y libre, la discusión estaba girando en torno a un asunto referido a la tipología de textos. Los profesores que argumentaban la necesidad de la escritura creativa asumieron que realizaban esta afirmación porque estaban refiriéndose a textos de tipo narrativo. En la discusión se planteó entonces, ¿qué tipo de orientación debe seguirse con los textos expositivos o argumentativos?, ¿era necesario retar a los estudiantes con consignas para enfrentar la escritura de estos tipos de textos?

La escritura como proceso cognitivo

Otra perspectiva expresada por los profesores está relacionada con la escritura como proceso de pensamiento: "De todas maneras si la intención es escribir un texto para leerlo en la clase, yo esperaría que el niño empezara a tener conciencia de que uno escribe para alguien y él ya sabe el contexto. Él ya sabe que es para sus compañeros de clase y para la maestra a quien siempre le ha escrito. Entonces lo que yo esperaría sería esa conciencia. Despertar la conciencia en un niño de 3º de primaria de que la escritura es un acto". Para algunos este uso de la escritura a partir de dos lecturas "es la de corroborar el estado de un proceso conjunto, porque la lectura implica escritura, escritura implica lectura, son consustanciales, si tenemos esta actividad para llevar a la casa, pues sencillamente creo que se evidencia cómo está ese proceso en el estudiante".

Entonces, ¿qué concepción de evaluación?

La categorización anterior puede dejar en evidencia las diversas expectativas que sobre una misma consigna de escritura, tienen los docentes. El ejercicio es sano en la medida en que aclara puntos de encuentro o si se desea llegar a acuerdos sobre qué y cómo evaluar la actividad de escritura.

Los rasgos de evaluación que los maestros dejaron de relieve, posterior a la presentación de las experiencias de escribir un texto para ser leído, contemplaban elementos igualmente desde diferentes concepciones. Para algunos se infería una evaluación "no punitiva y formativa en la medida que le apostaba a los elementos de la cotidianidad y lo acadé-

mico. En esta evaluación se estima el trabajo individual, pero también por grupo y se hace un proceso de participación evaluativa o de coevaluación".

Para otros era claro que se apostaba a la evaluación por procesos. Reconocían que para llegar a este producto final, los estudiantes tuvieron que hacer varios borradores: "Es más, hay un niño que cuenta que quería leer y expresarse en público, pero lo hizo muchas veces delante de la hermanita para que ella le ayudara a tener esa seguridad que no tenía". Los docentes rescatan la importancia de reconocer que "la evaluación no se da en un día y que un escritor tampoco se da en un día, que una producción así sea a cualquier nivel, así sea de primaria tiene que tener un proceso para nosotros lograr algo como profesores dentro de la misma".

Otros maestros apuntaron a rescatar unos criterios anticipatorios claros, que se tendrían para evaluar la tarea realizada. Para ellos, era fundamental que esas pautas de evaluación se cumplieran y fueran puestas en común con todo el grupo desde el inicio de la actividad. Irían desde los aspectos formales de la lectura en público, hasta los aspectos de redacción y condiciones de la estructura del texto.

Ahora bien, para el grupo de profesores que ubican la lectura y la escritura como procesos cognitivos, la evaluación está relacionada con aspectos "que como tales se pueden guiar, orientar, organizar, controlar…. El niño sabe que para llegar a un nivel de escritura muy bien desarrollado, necesita hacer borradores, no sé cuántos, uno, dos o tres pero hay que hacer borradores, esas formas muy características de controlar el ejercicio de la escritura".

Y entonces, qué pasa en nuestros contextos de clase

Si bien muchos docentes analizaron estas prácticas desde un ideal, también surgieron inquietudes relacionadas con los otros contextos reales de aprendizaje. Al respecto los cuestionamientos fueron "en relación con el contexto que rodea el aprendizaje de estos muchachos. Porque yo trabajo con estudiantes de secundaria, específicamente este año tengo alumnos de nivel 11 y creo que no hay uno solo que redacte los textos que redactaron las niñas que leyeron los escritos. Entonces a mi me surgen una serie de preguntas en relación a ¿en qué contextos están aprendiendo estos niños? ¿Sus padres serán personas profesionales?, ¿a que estrato pertenecen?". Esta reflexión puede orientar la discusión para ver las distancias que surgen en diferentes contextos educativos y como las evaluaciones muestrales se alejan de condiciones particulares de contextos particulares. De esta manera se evalúa con los mismos instrumentos y los resultados se posicionan en iguales tablas de comparación.

Estas miradas indican la diversidad de concepciones sobre las demandas y las capacidades de escritura en niños de grado tercero, pero todavía falta establecer lo que realmente significa para un estudiante ejecutar con éxito la consigna propuesta.

Es necesario entonces analizar la consigna partiendo de los requisitos para la lectura y establecer los procesos de orden cognitivo y metacognitivo: en primer lugar, se está hablando de leer un poema y una canción, tipologías de texto que aunque comparten rasgos comunes emplean recursos textuales particulares. Al final de la lectura el estudiante debe proponer una macroestructura que dé cuenta de la comprensión de cada texto; debe encontrar, bien rasgos comunes o contrarios que le permitan establecer comparaciones o similitudes según sea el caso; debe hacer un proceso de intertextualidad, hacer uso de la enciclopedia construida a lo largo de la experiencia como lector, en fin, aplicar todos los

conocimientos para pasar de una comprensión literal a una comprensión global.

Con respecto al proceso de escritura: realizar todo un plan, representarse a un lector, buscar un título, organizar las ideas en una secuencia lógica, controlar los aspectos textuales, gramaticales y los procesos de corrección. Finalmente, como la consigna contempla una lectura en voz alta, deberán cuidar los aspectos de este tipo de lectura: manejo del tono y ritmo de lectura, seguimiento de los signos de puntuación y manejo del auditorio. Además, la actividad en clase se ha configurado para que los compañeros de grupo realicen una valoración del trabajo leído, lo que implica estar preparado para escuchar comentarios (críticas) sobre un escrito propio.

Esta descripción pone en evidencia la complejidad del proceso, por demás necesario si se hace uso de la escritura como práctica social. Así mismo, deja al descubierto la necesidad de evaluar desde perspectivas dinámicas que piensen en un seguimiento que no sea de resultados sino de apoyo a procesos, pues en definitiva esta demanda de escritura tendrá que ser modelada, guiada y en últimas lo que exige es la presencia de un docente que a través de un andamiaje posibilite otras maneras de acceder a la cultura de lo escrito.

6.2. La evaluación de la producción escrita en el marco de un proyecto de escritura de crónica

La segunda experiencia correspondió a una clase con estudiantes de 7º grado, realizando un trabajo sobre la escritura de una crónica. La demanda de escritura estaba inscrita en la deseo de participar en un concurso de crónica propuesto por un periódico de la ciudad.

La ruta que siguió la maestra fue compartir ejemplos de crónicas con los alumnos, hablar sobre ellas, revisar su construcción a nivel de textualizacion y finalmente alentar el proceso de la escritura.

La experiencia que se compartió con los profesores del taller estaba relacionada con el momento en que el grupo de estudiantes realizaba una corrección grupal sobre el texto de uno de los alumnos.

En el video se observaba cómo los educandos involucrados en la escritura de una crónica realizaban un proceso de valoración de uno de los escritos propuesto por un compañero. Señalaban que al texto le faltaba unidad, coherencia y desarrollo de las ideas que había planteando inicialmente. A la vez que mostraban estas dificultades iban desplegando un uso consciente de términos propios de la reflexión lingüística como cohesión, coherencia, referentes, etc. Además demostraban un manejo de la estructura de los textos de crónica, hablaban de los recursos del lenguaje que tendrían que poner en funcionamiento para hacer el texto más atractivo al lector. Este último aspecto es muy importante para reconocer que la labor de escritura a la que se enfrentaban los retaba en la tarea de representarse un lector ideal.

Cambiando de perspectiva o, ¿mirando las patas de la misma mesa?

La experiencia de clase dejaba tanto un recurso de evaluación como de coevaluación. De esta manera el escrito, como producto social, es sometido a valoración por parte de todo el grupo. Para algunos profesores asistentes al taller, esta actividad de crítica frente a un texto resultó ser controversial pues inferían que el autor de la crónica terminaría sintiéndose angustiado frente a las observaciones y en

últimas esto inhibiría su proceso escritor. En oposición, para otros maestros la situación de coerción conjunta era una muestra de cómo se pueden construir espacios en el aula, donde se respeten los puntos de vista y se asuma el papel de lector crítico.

Algunas de las conclusiones de esta experiencia de escritura, en palabras de los asistentes se planteó en términos de que "si queremos transformar la didáctica, tenemos que empezar por transformar las concepciones frente a todo lo que es la lengua y el trabajo con el lenguaje", además reconocer que "los juicios de valor (con los que los estudiantes evaluaron el documento del compañero) se convierten en ejercicios de autorregulación de las practicas lectoescriturales".

Para otros docentes fue claro que las experiencias mostraban unas maneras -no las únicas- de abordar lo que se pretende hacer en un área específica del saber, teniendo esto una relación directa con la teoría que sustenta la práctica, bien desde la lingüística textual, bien desde la pragmática o desde un enfoque comunicativo. En este mismo orden de ideas reconocen que los contenidos privilegiados dependerán del enfoque que oriente su labor pedagógica e incluyen en esta toma de decisiones las formas de relación maestro alumno y los espacios de creación de democracia y manejo de la autoridad. Finalmente la clase de estrategias que se utilizan y la concepción de evaluación tendrían que ser vistas a la luz de todo lo anterior.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

7. Bibliografía

Adam, Jean Michel, *Les Textes, Types et Prototypes,* (quinta edición), Paris. Nathan. 2001.

_____, *Lingistique Textuelle*, Paris, Nathan, 1999.

Ávila, Alicia, "El Maestro y el Contrato en la Teoría Brousseauniana", en: Educación Matemática, Vol. 13, núm. 3, dic. 2001, Ed. Iberoamérica. http://descartes.ajusco.upn.mx/varios/piem/publicaas01.html

Bajtin, Mijail. *Estética de la Creación Verbal.* México, Siglo XXI, 1998. Capítulo 5 (El Problema de los Géneros Discursivos).

Barriga, Ángel, *Didáctica y Currículum,* Barcelona, Paidós, 2003

Barthes, Roland. "Téorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires", en la Enciclopedia Universales, Ediciones A, Michel, Paris, 1997.

Balacheff, Nicolás (1988). "Le contrat et la coutume: deux registres des interactions didactiques". Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique, La Pensée Sauvage, Paris.

Bronckart, Jean Paul, "Action, discours et rationalisation" en Outils sémiotiques et development, Paris, Peter Lang, 1996.

Bronckart, Jean Paul, *Activité Langagiere, Textes et Discours,* Niestle, Paris, 1996.

Brousseau, Guy, "L'enseignant dans la théorie des situations didactiques", VIII École et Université d'Eté de Didactique des Mathématiques, Actes de l'Ecole d'Eté, 22 - 31 de agosto de 1995.

Brousseau, Guy, «Perspectives pour la didactique des mathématiques». Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France, 1994.

Brousseau, Guy, «L'enseignant dans la théorie des situations didactiques», VIII École et Université d'Eté de Didactique des Mathématiques, Actes de l'Ecole d'Eté, 22 - 31 de agosto de 1995, pp. 3-45.

Brousseau, Guy, «Le contrat didactique: le milieu», Recherches en didactique des Mathématiques, Paris, Vol. 9, Núm. 3, 1988, pp. 309 – 336,

Bustamante, Guillermo; Pérez Abril, Mauricio. *Evaluación Escolar, Resultados o Procesos,* Bogotá, Magisterio, 1997.

Camilloni, Alicia. *Corrientes didácticas contemporáneas,* Barcelona, Paidós. 2000.

Camps, Ana; Milian, Martha, *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura,* Buenos Aires, Ediciones Homo Sapiens, 2000.

Camps, Anna. *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir,* Barcelona, Graó, 2003.

Camps, Anna. "Objeto, Modalidades y Ámbitos de la Investigación en Didáctica", en la Revista Lenguaje de la Universidad del Valle, No. 32, Diciembre de 2004.

Cassany, Daniel, "Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita", en Comunicación, lenguaje y educación, No. 6, p 63.

Chevallard, Yves, *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires, Aique, 1991.

Comenio Juan Amos, Buenos Aires, Porrúa, 1990.

Ciaspucio, Guiomar Elena, *Tipos Textuales,* Buenos Aires, Ediciones Universidad de Buenos Aires,1994.

Dolz, Joaquim, "Las Actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales", en Camps, Ana; Milian, Martha, El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens, 2000.

Eco, Humberto, *Tratado de semiótica general,* Barcelona, Lumen, 1997.

Giddens, Anthony, *Sociología,* Madrid, Alianza Editorial, 1991.

Lerner, Delia. *Leer y Escribir en la Escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Litwin, Edith, *Las configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior,* Buenos Aires, Paidós, 1997.

Millian, Martha, *Pensar lo Dicho,* Barcelona, Grao, 2003.

Nussbaum, Lucy, *Pensar lo Dicho,* Barcelona, Milenio, 2002.

Olson, David, *Cultura Escrita y Oralidad,* Barcelona, Gedisa,1995.

Pérez, Mauricio. "Leer Escribir, Participar: un Reto para la Escuela, una Condición de la Política", en Revista Lenguaje No. 32, Universidad del Valle, 2004.

Rastier, François, *Sens et Textualité*, Paris, Hachete, 1990.

Rigolot F. La renaisance du texte. Publicado en la Revista Poétique. No 50, Paris, Seuil. 1982.

Rincón, Gloria; De la Rosa, Adriana; Rodríguez, Gloria; Chois, Pilar; Niño, María. *Entre Textos: la Comprensión de Textos Escritos en la Educación Primaria,* Cali. Universidad del Valle, 2003.

Universidad Externado de Colombia, *La Didáctica de las Disciplinas en la Educación Básica,* Bogotá, 1997.

Van Dijk, Teun, *El discurso como estructura y Proceso,* Barcelona, Gedisa, 2000, cap. 1.

SERIE
Cuadernos de Evaluación

ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTA D.C.
Secretaría
Educación

8. Anexos

Producciones escritas de los docentes

La evaluación como proceso en el quehacer didáctico y pedagógico de la lengua española

Por Wilson R. Cifuentes Lombo[11]

Los procesos, recursos y demás componentes de la actividad pedagógica actual, como ciencia humana e imprescindible en el desarrollo de la civilización, exigen un análisis o estudio detallado que dé cuenta y razón de las fortalezas y debilidades allí presentes; así, se pueden modificar y consolidar con certeza los planteamientos que han de constituir una educación de mejor calidad y pertinencia, que responda a las necesidades y requerimientos de la comunidad estudiantil, conformada por niños, y niñas, jóvenes y adultos, quienes, ávidos de los insumos imprescindibles en la construcción de su proyecto de vida, requieren y deben responder en la cotidianidad de sus experiencias, a las situaciones diversas que impone la sociedad contemporánea en cada uno de sus escenarios.

Dicho análisis responderá a los objetivos sugeridos si se revisan y, sobre todo, se ponen en práctica las nuevas alternativas y tendencias educativas propuestas tanto por entidades gubernamentales (Ministerio de Educación Nacional –MEN-, Secretaría de Educación del Distrito –SED-, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- e Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional –IIEUN-, entre otros), como por instituciones de carácter privado, investigadores y, principalmente, docentes cuya actividad diaria y directa en al aula de clase con el estudiante, les permite considerar el estado de cada uno de los componentes pedagógicos propios de su función como guías y asesores.

Es necesario, entonces, que los agentes mencionados anteriormente reflexionen y asuman como política de su quehacer diario la revisión de componentes pedagógicos como: a) finalidades pretendidas con el proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos); b) objetos particulares propios de las áreas disciplinares (temas y conceptos); c) estrategias o metodologías de trabajo que articulen teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (didáctica disciplinar); d) elementos de trabajo que faciliten la apropiación de conceptos y el saber hacer (recursos didácticos); e) aspectos de tipo cronológico en los que se desarrollan los procesos académicos y formativos (tiempo); y, f) procesos de seguimiento y control de resultados, parciales o finales, sobre las actividades adelantadas en el marco educativo (evaluación).

[11] Lic. Español e Inglés. Universidad Pedagógica Nacional
I. E. D. Villemar El Carmen

El último de los componentes pedagógicos resaltados, la evaluación, es, en el presente texto, el objeto de análisis considerado a partir de la didáctica en el área específica del Lenguaje; el fin es enunciar una serie de reflexiones y apreciaciones personales que, por supuesto, son susceptibles de discusión, pues en ningún momento se pretende emitir juicios de valor como verdades únicas o absolutas a este respecto. Dichas apreciaciones se hacen, en primera instancia, con base en la evaluación o valoración realizada por un grupo de docentes de colegios distritales, a las pruebas *Comprender* –propuestas por la Alcaldía Mayor de Bogotá a través de la SED-, en el área de Lenguaje y desarrolladas por niños y niñas de quinto y noveno grados, integrantes también de colegios del sector estatal; posteriormente, considerando el desarrollo mismo de las evaluaciones (textos escritos) de los alumnos ya citados.

De acuerdo con lo referenciado, el texto comprende cuatro partes: la primera, versa sobre algunas consideraciones elementales del concepto y características de la evaluación; la segunda, obedece a una revisión de la metaevaluación, proceso en el que un grupo de docentes valoró la evaluación que de las pruebas escritas -hechas por los niños y niñas de los planteles distritales- realizó otro grupo de maestros; la tercera, responde al proceso de evaluación que, personalmente, hago de las pruebas presentadas por los niños y niñas, siguiendo el parámetro de las dimensiones y categorías como criterios definidos por la SED en la evaluación de las pruebas *Comprender* y la cuarta establece una serie de sugerencias y recomendaciones a seguir en el desarrollo de la didáctica del español, como proceso consustancial al de la evaluación.

Antes de contemplar cada una de las partes ya identificadas se aclara que al final del texto, para el conocimiento del lector y los posibles juicios de valor que de ellas también puedan hacer éste, se presentan, como anexo, las tres pruebas escritas, desarrolladas por los estudiantes de quinto y noveno grados, que han de servir de análisis a la evaluación como proceso en el quehacer didáctico y pedagógico de la lengua.

El primero de los textos, escrito por un(a) estudiante de diez años que cursa el grado quinto, lleva por título "El habitad de los animales" (transcripción exacta de dicho título, según la escritura del o la estudiante). Por las características presentadas en esta producción se trata de un texto narrativo propio del género literario: el cuento. (Anexo 1)

El segundo texto también corresponde a un(a) estudiante del grado quinto y de la misma edad; su texto es un cuento titulado "El bosque en el invierno". (Anexo 2)

El tercero es autoría de un(a) estudiante de grado noveno, cuya edad es de quince años; el título de su escrito es "La belleza". Se le solicitó la producción de un texto argumentativo en forma de ensayo. (Anexo 3)

1. Algunas consideraciones sobre el concepto y características de la evaluación

El proceso evaluativo de las entidades educativas es un factor clave en la consecución de los logros institucionales; para ello, dichas entidades diseñan modelos de evaluación acordes con las exigencias de la pedagogía del momento, la población estudiantil y su entorno (familiar, laboral, social, cultural) y las características específicas de la institución, dada su naturaleza (estatal o privada, formal o no formal, regular o de adultos, etc.).

La evaluación se puede entender como un proceso desarrollado por las organiza-

ciones educativas con el propósito de hacer un seguimiento permanente y determinar fortalezas y aspectos por mejorar y optimizar las actividades pedagógicas y administrativas, solucionar los problemas u obstáculos, afianzar las políticas o proyectos y buscar nuevas alternativas de trabajo para la institución. En su implementación deben tomar parte activa todos los agentes protagonistas del proceso educativo: docentes directivos, maestros, estudiantes, padres de familia, etc.

Expuesta la importancia de configurar un modelo de evaluación en el marco de la pedagogía y de considerar una definición elemental de lo que es la evaluación, es preciso señalar que ésta debe caracterizarse por ser:

a. **Política institucional**, es decir, toda actividad del currículo requiere de una planeación, ejecución, valoración y retroalimentación bajo la óptica de los procesos evaluativos definidos por el plantel, y en ellas se ha de evidenciar la participación activa y permanente de todos los estamentos que constituyen, como ya se mencionó, la comunidad educativa.

b. **Objetiva**, lo cual implica que todo proceso académico o formativo se desarrolle de manera clara y transparente.

c. **Medio que garantiza la calidad** en los ámbitos académico-formativo, administrativo y de recurso humano, entre los más importantes.

d. **Formativa**, obviando la vieja tradición de la evaluación como instancia represiva y punitiva.

El concepto actual de evaluación sustentado en los cuatro aspectos referidos anteriormente, vislumbra una situación ventajosa en tanto que se adelanta un proceso de valoración recíproca que considera los desempeños académico y formativo tanto de estudiantes como de docentes, quebrantando, así, la antigua creencia que sólo el estudiante era "objeto" de evaluación en los procesos escolares.

Hasta el momento se ha hecho mención de la evaluación como alternativa en la revisión y seguimiento de procesos pedagógicos en términos generales; sin embargo, el interés particular, propuesto en este escrito, se fundamenta en el análisis de la evaluación que constata los niveles de de desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje (didáctica) en el área del Lenguaje. Para ello, se estiman las actividades realizadas conjuntamente, entre estudiantes y docentes, tanto en el desarrollo de competencias de comprensión del discurso, como de producción. Es conveniente tener presente que dichas competencias (comprensión y producción) son el reflejo de procesos mentales que dan razón del desarrollo cognitivo en el alumno. Es interesante entonces apreciar, por un lado las habilidades de éste, en esta revisión del discurso, y por otro, los juicios, criterios y parámetros que los docentes consideran en la evaluación de dichos desempeños.

Veamos, entonces, cuáles son los aspectos que caracterizan al docente de Lenguaje a la hora de evaluar las competencias comunicativas de los estudiantes, en el marco de las pruebas *Comprender*.

2. La metaevaluación: evaluación de la evaluación

El proceso de evaluación del discurso en el área de Lenguaje, en sus componentes escrito y oral, requiere de la integralidad, es decir, que implique contemplar los niveles de compren-

sión y producción desde la microestructura (estructura superficial o morfo-sintáctica), la macroestructura (estructura profunda o semántica) y la pragmática (aspecto sobre el uso, función e intencionalidad del lenguaje). En el primero, se consideran los aspectos relacionados con la conformación del lenguaje desde el punto de vista oracional y gramatical; en el segundo, lo concerniente al significado de los enunciados –textos- tanto en su acepción denotativa (significado de vocablos, dados en el diccionario), como connotativa (ambigüedad en el significado de los vocablos) y el tercero, sobre las situaciones del lenguaje como actos de habla y utilizado por los hablantes en situaciones concretas y contextualizadas.

Cuando se evalúan las producciones escritas, como las pruebas *Comprender*, y con el objeto de lograr un proceso de valoración integral del lenguaje, es pertinente hacer la revisión a partir de estos tres aspectos: ¿Cómo se evidencian los niveles formal, de sentido y pragmático, en las pruebas valoradas por los docentes del Distrito? La comprobación más inmediata se logra a través de las apreciaciones hechas a cada una de las pruebas.

El ejercicio consiste en leer los juicios evaluativos (observaciones), consignados por los docentes en cada una de las pruebas escritas de los niños y niñas de quinto y noveno grados, resaltando los niveles en las mismas. Luego se compara la cantidad de juicios en cada nivel para deducir, finalmente, a cual de ellos se le dedica mayor atención.

¿Qué se logra con este pequeño estudio? Intuir el concepto de lenguaje (gramatical o pragmático) que el maestro desarrolla en la didáctica y el seguimiento de su área disciplinar.

En el nivel superficial o microestructural, del texto anexo 1, encontramos juicios como:

"Repite mucho la palabra *y* (…)"
"Su ortografía no es clara".
"Faltan tildes".
"No hay puntuación".
"Error de ortografía en la palabra *habitad*."
"Usa muletilla al escribir *que – y*"
"La caligrafía es aceptable".
"Hay relación entre género y número, verbo y sujeto".
"(…) es importante marcar tildes donde corresponde y conectores".
"Utiliza siempre el mismo conector".

Del texto anexo 2 se registran observaciones tales como:

"Se nota cierta preocupación por la puntuación".
"Hay riqueza de vocabulario".
"Buena caligrafía".
"Felicitaciones por el conocimiento que tiene a nivel gramatical".
"Debe colocar puntuación adecuadamente (…)"
"Su letra es legible y se entiende lo que escribe".
"Algunos errores de ortografía (…)"
"(…) inadecuada separación de las palabras en un caso".
"En algunos párrafos falta manejo de puntuación".
"Cuenta con léxico y utiliza apropiadamente los adjetivos (…)"
"Tiene algunos errores ortográficos".
"Separación incorrecta de sílabas".
"Emplea comas, en algunos casos innecesarias".
"Sólo al final repite la conjunción *y* "
"Manejo de mayúsculas y puntuación".

"(…) buen manejo lexical. Inclusive la ortografía está muy bien".

La situación es similar en el texto anexo 3:

"No usa sistemáticamente y con una función específica los signos de puntuación".
"No tiene claros los tiempos verbales".
"Estudiar uso de signos de puntuación y acentuación".
"Debe incrementar el uso de conectores".
"(…) falta relación entre género y número (…)"
"Su letra es legible, se entiende lo que escribe pero hay errores de ortografía".
"Mezcla mayúsculas con minúsculas".
"Ausencia total de signos de puntuación".
"Repite mucho palabras (utiliza muletillas)".
"Verificar en diccionario la escritura de las palabras resaltadas".
ej: sólo
solo"
"Corregir la ortografía".
"No hay palabras completas".

Se corrobora así que, efectivamente, en el proceso de evaluación los docentes tienen muy presente esta parte formal del discurso e incluso algunos consideran sólo este aspecto. Otros amplían sus apreciaciones, analizando también la estructura profunda o nivel macroestructural. Los siguientes enunciados, registrados en las pruebas, testimonian lo dicho sobre este nivel de sentido:

En el texto anexo 1:
"No sigue adecuadamente la estructura de la narración (inicio, nudo, desenlace)".
"Maneja cierta coherencia global".
"Responde a una estructura narrativa: cuento. Inicia con una fórmula clásica, pero no hay contextualización espacial".
"Presenta coherencia global".

"Falta una buena progresión temática".
"No responde a un requerimiento del título".
"No hay coherencia entre el título y el breve escrito realizado".

Sobre el texto anexo 2 se dice:
"Se relaciona el título con el contenido del texto".
"Responde a un tipo de texto".
"Presenta secuencia argumentativa, narrativa, para cuento".
"En algunas partes no hay coherencia por tal razón se pierde el sentido".
"El texto responde a una estructura básica de un relato".
"Hay una secuencia o progresión temática de una narración lineal".
"Presenta coherencia global".
"Hay una adecuada hilación de las ideas entre frases y en el interior de las oraciones; pero, no hay segmentación de párrafos".

En relación con el texto anexo 3 se registra:

"No hay un hilo conductor (…)"
"No se tiene clara la estructura del ensayo: introducción, tesis, argumentos, conclusión".
Plantea una opinión, pero no desarrolla la idea y los argumentos son una serie de apreciaciones que se refieren al tema: (…)"
"Aunque expresa ideas, muestra dificultad para relacionarlas coherentemente a una tesis (…)"
"Se puede ampliar (argumentar) la idea organizada en párrafos".

"Escasamente intenta desarrollar la competencia argumentativa".
"No desarrolla la competencia propositiva".

Si se comparan entonces en términos cuantitativos los juicios u observaciones del nivel microestructural con los del macroestructural, los del segundo están en desventaja ante los del primero, hecho que justifica la apreciación manifestada anteriormente, sobre la prioridad dada al análisis de la forma discursiva a la hora de evaluar el proceder del estudiante.

En tanto aumenta la complejidad de los criterios de evaluación, así mismo se reducen las observaciones o juicios de los docentes; tal aspecto se refleja al considerarse muy poco los aspectos pragmáticos de los textos escritos por los niños y niñas en las pruebas. En este nivel del lenguaje se deben revisar por ejemplo, las voces presentes en el texto, la intencionalidad comunicativa del escritor con base en el potencial lector de su producción, la funcionalidad de la comunicación, la intertextualidad (relación del texto escrito con otros conocidos previamente) y la pertinencia del texto de acuerdo con lo solicitado (en este caso, cuento y ensayo), entre otros.

Según los juicios valorativos de los docentes, en los tres textos encontramos los siguientes enunciados que dan cuenta de este nivel pragmático:

Texto anexo 1:

"Escribe teniendo en cuenta al posible lector, pero descuida la contextualización espacial".
"Estructura narrativa = cuento." y
"No se ve claramente el tipo de texto".

Del texto anexo 2 se afirma:

"Responde a un tipo de texto".
"Dentro de la práctica social refleja integración y alegría".
"Contextualiza al lector en 1 espacio".
"Sobresaliente desempeño en el manejo de las características del texto narrativo".
"Dominio de la situación comunicativa".
"Dada la situación de creación en los jóvenes de grado 5º es importante el texto por la propuesta de diálogo entre los animales (…)"
"Perfecto dominio de la situación comunicativa solicitada".

Finalmente, del texto anexo 3 se comenta:
"No es claro quien es el narrador (es ambiguo)".
"No hay dominio de la práctica socio-cultural del ensayo".

De lo anterior se deduce que el nivel gramatical adquiere relevancia frente al nivel pragmático en el proceso de evaluación efectuado por los docentes del Distrito a las pruebas *Comprender*. Ante esto:

* Es imprescindible ampliar, mucho más, los juicios de valor en las evaluaciones del Lenguaje al nivel pragmático, si la tendencia actual de esta disciplina trasciende lo estrictamente formal (sintaxis y semántica).
* Además de reconocer las debilidades presentes en las pruebas de los estudiantes, es necesario exaltar sus aciertos.
* En la didáctica del Lenguaje es función del docente reconocer la actitud comunicativa del estudiante.
* No basta con señalar las debilidades discursivas. La retroalimentación debe contemplar las sugerencias para convertir

en fortalezas los aspectos negativos en el manejo del Lenguaje.

* En el desarrollo de una apropiada retroalimentación el estudiante puede hallar respuesta a las inquietudes comunicativas no logradas en el horario regular de clase.

* El estudio y/o análisis de los elementos constitutivos del Lenguaje (formales y de sentido), sus relaciones y funciones requieren de un trabajo dinámico y lúdico por parte de docente y estudiante.

* Los objetos y estrategias de estudio propios del Lenguaje, deben consolidar e incrementar en el alumno sus formas expresivas, obviando, en lo posible, el desarrollo de actividades únicamente por la necesidad de certificar el paso de un grado escolar a otro.

3. La evaluación con base en los criterios y escalas de las pruebas Comprender

En esta tercera parte he de considerar el texto anexo 3 (ensayo), escrito por un(a) estudiante de quince años que cursa el grado noveno, con el propósito de hacer algunos juicios de valor, con base en las dimensiones y categorías propuestas para la evaluación de las pruebas *Comprender*.

Para la valoración de las pruebas se consideran cuatro dimensiones con sus respectivas categorías, como lo muestra la tabla 4.1.

A pesar de ser un relato breve, sólo un párrafo, cuyo título es "La Belleza", se consideran a continuación los criterios allí presentes o no, según la tabla.

Dominio textual coherencia

Conexión. En el párrafo que conforma el texto solamente se aprecia un tipo de conector: la conjunción **y** que sirve para controlar el nivel

Tabla 8.1. Pruebas Comprender Dimensiones y Categorías.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
DOMINIO TEXTUAL COHERENCIA	1. Conexión (conectores: frases adverb., sintagmas preposicionales, conjunciones, etc.)
	2. Cohesión (correferencias: anáforas, catáforas, etc.)
	3. Puntuación (signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, etc.)
	4. Progresión temática (temas, tópicos)
	5. Estructura textual (secuencia textual, superestructura, según tipo de texto: argumentativo, descriptivo, expositivo)
	6. Ortografía y aspectos formales (normas ortográficas y concordancia, entre otros)
DOMINIO DISCURSIVO	7. Intencionalidad (pertinencia y ubicación frente a lo que se quiere expresar con el acto de habla)
	8. Tipo textual (clase de texto: narrativo, argumentativo, etc.)
	9. Léxico (dominio de vocablos: coloquial, formal, científico, etc.)
PRÁCTICA SOCIO-CULTURAL	10. Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva (reconocimiento del lector potencial)
ARGUMENTACIÓN	11. Punto de vista o tesis (planteamiento personal)
	12. Argumentos (justificaciones que sustentan la tesis)
	13. Plan argumentativo (relación o articulación coherente de las argumentaciones)
	14. Conclusiones (derivadas de las argumentaciones para dar consistencia a la tesis)

intrafrásico "(…) debe aceptarlos tal **y** como son (…)", e interfrásico "(…) debe aceptarlos tal y como son **y** fijarnos no sólo en la belleza sino también en los sentimientos (…)". Ahora, ante el uso continuo de éste se le sugiere, en los casos que sea necesario, reemplazarlos por signos de puntuación, preferiblemente coma o punto y coma, dada la extensión del texto.

Cohesión –correferencias-. Al respecto sólo se emplea un recurso, el pronombre relativo **que** cuya función en este caso es la de articular dos enunciados verbales: "(…) son muy bellas y no necesitan **que** se maquillen (…)". No se recurre a más elementos de esta índole, ante lo poco que se ha expresado sobre el tópico (la belleza).

Puntuación. En el texto hay ausencia total de este recurso. Se podrían emplear algunos, como por ejemplo, un punto seguido después de referir la primera proposición "La belleza va en cada ser humano". Posteriormente, se hubiese podido recurrir a las comas, reemplazando la conjunción **y**; y, finalmente, se requería un punto final para concluir el texto.

Progresión temática. El autor(a) del texto hace evidente el control del tema al relacionar la belleza con el ser humano que más la caracteriza: la mujer. Y, adicional a la belleza como factor físico, menciona un aspecto clave complementario de éste, los sentimientos. Hay un control de la progresión temática, de principio a fin en los niveles intrafrásico e interfrásico, solamente.

Estructura textual –secuencia textual-. En esta categoría el / la estudiante demuestra su mayor inconsistencia, pues desconoce la superestructura que le permite elaborar un ensayo, considerando cada una de sus partes (planteamiento de una tesis, argumentación(es) mediante comparaciones, ilustraciones, etc. y conclusión, como mínimo). Dos aspectos favorables se le pueden reconocer: tener claro que el ensayo es una producción hecha a partir de la opinión personal y que dicha opinión se puede considerar desde diferentes puntos de vista (en este caso su versión sobre la belleza, fundamentada en las características de la mujer y no de la belleza en el arte, por ejemplo).

Ortografía y aspectos formales. En esta categoría hay una serie de inconsistencias relativamente numerosas, de acuerdo con la extensión del texto, entre las que se destacan: a) confusiones en el uso de los grafemas b / v (*ba* por *va*; *berdad* por *verdad*), c / s (*centimientos* por *sentimientos*); b) combinación de mayúsculas con minúsculas como en *FiJarnos* y otras; c) ausencia de acento ortográfico (tilde) en algunos vocablos que lo requieren (*mayoria*, solo –sinónimo de únicamente, según el contexto-, y *tambien*); incoherencia en el enunciado "(…) *la mayoría de mujeres son muy bellas y no necesitan que se maquillen y no las quiere debe aceptarlas tal y como son (…)*". Ante estos aspectos por mejorar es conveniente ejercitar la lectura y la escritura, tanto en el aula como fuera de ella. Dicho ejercicio resulta más conveniente y productivo que aprender reglas de ortografía de memoria, pues la experiencia nos ha demostrado que a pesar de repasarlas año tras año, si no se aplican en el ejercicio diario de la comprensión y producción de textos, de nada sirven.

Dominio Discursivo

Intencionalidad. Es evidente la intencionalidad del autor en tanto pretende comunicar a su potencial lector su versión personal sobre la belleza; en este sentido es pertinente.

Tipo textual. Es impertinente en la medida que no logra exponerlo mediante el tipo de texto exigido, el ensayo, reduciendo toda su opinión a un comentario incipiente.

Léxico. La brevedad del texto sólo deja apreciar un cúmulo de vocablos de uso cotidiano.

El ensayo, sin que caiga en lo exhaustivo, requiere un lenguaje más formal.

Práctica Sociocultural

Reconocimiento de la práctica sociodiscursiva. Los potenciales lectores de esta producción son los evaluadores de las pruebas *Comprender*, quienes verificarán el desempeño de las competencias comunicativas en los estudiantes de grado noveno, ante la sugerencia de elaborar un texto argumentativo, siguiendo el modelo de ensayo. No obstante, el autor(a) del escrito demuestra la poca trascendencia que adquiere este tipo de actividad al ser revisado por un grupo de personas idóneas en evaluación del lenguaje. De ahí que su producción, a pesar de tener un nivel aceptable de intencionalidad, sea poco ilustrativo en términos de léxico, estilo y forma de tratar el tema: la belleza.

Argumentación

Punto de vista. El autor(a) del texto sugiere un punto de vista sobre el tema a desarrollar, pues lo define a través del concepto de belleza en la mujer; sin embargo, dicho punto de vista es parcial, pues el escrito carece de argumentos sólidos que puedan justificar su concepción del tema.

Argumentos. El único párrafo que conforma la totalidad del texto, se puede considerar como punto de partida (tesis) del escrito: las mujeres son bellas y se les debe querer además por sus sentimientos; pero al culminar allí, no se plantea ningún tipo de argumento.

Plan argumentativo. Al carecer el texto de argumentos, no se puede considerar ningún plan argumentativo.

Conclusiones. Se presenta una muy elemental: a las mujeres se les quiere también por sus sentimientos y no se puede jugar con ellos, de lo contrario sufrirán. Tal conclusión no se puede considerar en términos rigurosos como lo exige, realmente, el ensayo; luego de exponerse los argumentos se llega a la conclusión. En el texto no hay argumentos, por lo tanto nada corrobora la tesis inicial.

Luego de analizarse el texto bajo los parámetros ya establecidos, es preciso manifestar que por tratarse de un estudiante de quince años, próximo a culminar la básica secundaria y haber desarrollado durante nueve años, como mínimo, un plan de estudios en Lenguaje, sus conocimientos y desempeños deben ser acordes para responder a la producción de un ensayo; sin embargo, su producción demuestra una serie de inconsistencias que superan, considerablemente, sus fortalezas.

No obstante, sería injusto concluir que las causas de este desempeño, poco aceptable, sean responsabilidad absoluta del estudiante. Se deben revisar tanto el entorno familiar y socio-cultural como las estrategias pedagógica y didáctica de la escuela en la que el educando ha desarrollado su proceso escolar. Los buenos incentivos, los tiempos adecuados, los recursos pertinentes, la dinámica de clase y una buena interacción personal, además de los factores asociados a los procesos de enseñanza-aprendizaje (edad, ritmo de aprendizaje, estrato social, aspecto económico, etc.), juegan un papel primordial en la asimilación de los conceptos del lenguaje, su aplicación y uso y, por lo tanto, en el buen rendimiento del alumno.

Si en el proceso de evaluación no se hace el debido seguimiento a los aspectos mencionados anteriormente, es factible que la vulnerabilidad del estudiante en el desempeño de su discurso se acentúe de manera considerable.

4. La evaluación de la lengua exige modificaciones en la didáctica

De ahí la necesidad de revisar en la práctica docente del área de Lenguaje, la concepción

didáctica desarrollada hasta el presente y concluir qué de bueno hay en ella y qué es susceptible de modificar. Por lo tanto, y únicamente a manera de sugerencia, es pertinente revisar:

a. El concepto de Lenguaje que en este momento tiene el docente para lograr el desempeño de competencias, propias de su disciplina. El punto de partida puede ser el de confrontar su concepto tradicional como producto formal (físico), con el concepto actual entendido como proceso de tipo mental (cognitivo), que relacionado con el entorno del hablante hace posible la existencia del individuo y su interacción con los miembros de la sociedad a la que pertenece.

b. El paradigma, gramatical o pragmático, en el que se sustenta el desarrollo de su didáctica, teniendo presente que el primero se fundamenta en la oración (tratado, por lo general, desde situaciones hipotéticas) y el segundo, en el enunciado y la enunciación (en el que se asume el lenguaje desde las situaciones reales del hablante – actos de habla- y su entorno).

c. El uso de sus recursos, que en lo posible requieren del diseño propio, aplicación y retroalimentación del docente. De acuerdo con las características de tales recursos se generan las estrategias de trabajo, cuya finalidad debe ser el saber hacer.

d. El proceso de evaluación aplicado como proceso que da cuenta del resultado del trabajo conjunto entre docente y alumno. La nueva concepción de evaluación considera este significativo proceso como un recorrido en doble sentido: docente-estudiante, estudiante-docente, en el que no hay vencedores ni vencidos. El pertinente desarrollo de la didáctica y su seguimiento, finalmente, beneficia las dos partes.

e. Los resultados cualitativos en materia de comprensión y producción del discurso del estudiante en los diferentes ámbitos de la cotidianidad. Situación que debe conducir los procesos didácticos al desarrollo de competencias comunicativas que le permiten al alumno poner en práctica su función, acorde con los contextos discursivos que le depara la sociedad en su diario vivir.

BIBLIOGRAFÍA

1. BERTUCELLI PAPI, Marcella. *Qué es la pragmática*. Paidós S.A. Barcelona. 1996

2. BUSTAMENTE ZAMUDIO, Guillermo y PÉREZ ABRIL Mauricio (Compiladores). *Evaluación escolar ¿Resultados o procesos?*. Magisterio. Bogotá, D.C., 1996

3. Universidad Nacional de Colombia *Evaluación de Competencias Básicas*, Taller (Varios Autores). Hacia una cultura de la evaluación para el S. XXI. 1999

4. RAMÍREZ PEÑA, Luis Alfonso. *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Magisterio. Bogotá, D.C., 2004

5. Más los documentos cedidos por los asesores de la *Pruebas Comprender*.

Entre dos aguas: enseñar y evaluar la argumentación

Magda Pardo[1]

Es sabido que la práctica de la comprensión lectora y escritora ha traspasado el umbral del área de Lengua castellana para involucrarse en otras, incluso en la de las ciencias, con el objeto de cualificar el desarrollo de cualquier operación mental que en ellas sea posible llevar a cabo. Entonces, en términos de Delleuze, diríamos que dicha práctica se "desterritorializa" para *devenir* en otro "cuerpo", y *llegar a ser* otras lecturas y otras escrituras no sólo desarrolladas con la palabra, sin perder su carácter circular: *leer para escribir para leer para escribir para leer para… comunicar.*

Pero, ¿Cuánta distancia hay entre lo que se dice, lo que se piensa, lo que se hace y lo que se vuelve a decir…o callar en la práctica pedagógica cuando se enseña a leer y escribir?

Una de las muchas investiduras de la palabra es el sentido pragmático que le subyace y desde allí es de donde se parte para poder establecer referentes argumentativos que permitan hilar el tejido discursivo que mora en el pensamiento de quien trasmite el conocimiento (y evalúa) y de quien lo recibe (y es evaluado).

[1] Docente del Colegio del Rosario de Santo Domingo

Se dice que un argumento es un razonamiento que pretende probar una determinada proposición o tesis y puede estar fundamentado de varias maneras, pero para que sea un argumento correcto, esta fundamentación debe ser adecuada y suficiente. En lógica se habla con mayor precisión de "argumento formal" cuando se considera la estructura formal del argumento, independientemente de su contenido, y esta estructura sigue de un modo preciso las leyes de la lógica formal. Justamente fue Aristóteles quien desarrolló algunas reglas para establecer un razonamiento encadenado que, si se respetaban, al igual que si la reflexión partía de premisas verdaderas, no producirían nunca falsas conclusiones, es decir que a través del mismo discurso se podría reconocer al hablante.

Pero aprendimos tan bien la lección que no sólo el ser humano se sirve de argumentos para develar sus intenciones sino también para ocultarlas o disfrazarlas. El punto de vista de esta intencionalidad hace que entre hablantes, la palabra no sólo sea un recurso comunicador sino modificador de las actitudes y las relaciones de acuerdo con lo establecido, además, en la teoría de los Actos de Habla (Searle) donde la locución (lo que se dice), la ilocución (lo que

se pretende al decir) y la perlocución (lo que se obtiene como reacción después de decir), serán aspectos tenidos en cuenta en dichos procesos de argumentación.

Ahora bien, la cobertura argumentativa no se centra de manera exclusiva en la práctica del discurso sino desde el otro lado del umbral, en el abordaje los textos argumentativos.

El texto entre muchas cosas puede ser el "el río que se cruza dos veces y nunca va a ser igual"; la mirada inicial nos va a dar como resultado la apariencia del discurso de quien lo elabora pues no siempre de primera mano podremos develar la intención implícita. La observación y el análisis serán puntos de partida para realizar la segunda mirada (para volver a cruzar el río) y así indagar en los propósitos que cada vez serán de mayor claridad. Para ello será indispensable *preguntarse* sobre el texto, cuanto más se debata más se llegará al eje que lo sostiene y así mismo se dará la posibilidad de volver sobre el texto (tercera mirada) con el fin de llegar a la comprensión total del mismo.

La intención de fortalecer la argumentación como recurso de la comprensión lectora es propiciar, tanto en estudiantes como docentes, un ejercicio de mejoramiento en la producción discursiva oral y escrita, aportando para ello herramientas que le den mayor profundidad y en cuanto a la lectura de textos, un criterio fundamentado en la lógica, la hermenéutica y la lingüística.

Hasta aquí han sido presentados los nobles propósitos en la enseñanza que con seguridad por muchos son reconocidos, pero así mismo el punto álgido del proceso se hace visible al momento de tomar decisiones frente a qué concepto emitir cuando el estudiante dé cuenta de… ¿lo que considere pertinente decir o lo que su profesor desea escuchar?... La evaluación.

Son tantas las cosas que en términos de evaluación hay por hacer pero la encrucijada se da cuando otros propósitos atentan contra su clara esencialidad, por ejemplo cuando ésta se convierte en una moneda de cambio que arrasa el innegable derecho que tiene el estudiante de conocer los argumentos que hablan de su proceso. Hasta dónde estamos dispuestos a emitir un contundente no a los esquemas habituales de la enseñanza y la evaluación, a rechazar los discursos tautológicos y vacíos enunciados venidos de una tradición que en esta época no se ajusta a las inquietudes y exigencias del ser contemporáneo y que derivan en nuevas leyes de educación y propuestas de cambio que a la hora de implementar se vuelven invisibles en el aula. ¿Cuáles son las marcas que de la educación seguiremos dejando en nuestros estudiantes y cuáles nuestros argumentos para realmente evaluar y no señalar sus procesos?

El deseo de saber y comprender debe dejar de ser el gran ausente en las aulas.

Elogio de la frescura

Por: Oscar Muñoz

Todo lo dicho y hecho no es poesía. Toda la educación no ha sido educada. Todos los docentes no están preparados. Algunos maestros conocen el arte transgresor al decidir qué saben, hacia dónde se dirigen: a la contemplación de sí mismos; a la vanidad. De manera que creen conocer el sentido de ser educador, reconstructores de estructuras frías, lívidas, escalofriantes y pesadas.

Desde mi inicio (tardío) como profesor he recorrido lugares, espacios y pensamientos de mis compañeros que se hacen llamar maestros, docentes o (aún más impersonal) pedagogos. No he podido acomodarme (y no quiero) a sus lenguajes, a sus posturas infranqueables que, algunas defendidas por el tiempo en ejercicio – las voluntades están acomodadas – tienen la "sabiduría" de muchos cursos; algunos porque simplemente llegaron allí sin pretenderlo.

Probablemente, en este instante provoco escozor (creo firmemente en que hay que ser provocador para crear debate): personas hay muchas, ideas pocas, como lo advierte Marguerite Yourcenar.

El tiempo de nuestras vidas y de nuestra profesión está (casi) irremediablemente permeado por la fea y abrupta cotidianidad desde donde nos miramos sin vernos. Cotidianidad de cuidar y no de instruir Elogio de la frescura es una variación que he tomado de *Elogio de la locura* de Erasmo de Rótterdam, para refrescar mi conciencia de profesor: aquel humilde servidor que sin pretensiones de sabelotodo, sólo desea profesar que la vida sin poesía, sin arte verdadero, no logra transformar a nuestros estudiantes en personas indispensables para construir patria: la que no existe gracias a la mecanización de la lectura y la escritura. Y no estoy inventando. Existen quienes lo saben decir mejor que yo. Y ya lo han hecho.

Pero vamos a nuestro tema de conversación del día 9 de octubre.

Nos hallamos a la muestra de dos videos: estudiantes de grado VII y estudiantes de grado III (en números romanos. Los grados son importantes como los siglos y los imperios).

En el primero se presenta la propuesta de la construcción de una crónica. Para examinar cuál es el sentido de evaluar (¿o calificar?) en el aula. En él encontramos la discusión de compañeros y compañeras de curso donde está señalada la falta de profundidad en las ideas (sin discutirlas debidamente), el manejo

del tiempo y el breve análisis de un párrafo. Allí puedo observar la tendencia que se tiene a juzgar con impaciencia: conectores, incoherencia, letra ilegible, etc.; otros con timidez hablaron del contenido, de la creación, aunque mediados por la exigencia del concurso (¿así debo sentirme al escribir estas líneas?). Luego hemos venido nosotros y…no abordamos lo fundamental: el valor de la historia construida por los estudiantes; en lo referente al sentido; a su magnificencia de sus personajes, a la tragedia, al egoísmo, a la soledad, al amor y a la muerte. ¿Qué es hetero…? ¿Qué coe…? ¿Qué auto…? ¡Y eso qué importa! Para qué evaluar: para justificar nuestra existencia y la gracia de nuestros gobernantes.

Lo que pienso es que se debe elogiar la frescura de las palabras; la diversidad de las propuestas; el derecho a la opinión, la validez del argumento; la creatividad de un tema; la "locura" de una nueva posición por descabellada que parezca. Ya lo dice Foucault en *La historia de la locura en la época clásica*: "sin duda, la locura tiene algo que ver con los extraños caminos del saber". Ahora recuerdo a Don Quijote y comparto infinitamente su parecer y no el de Sancho con su realidad inconclusa, sin poesía en sus acciones.

En el segundo video se manifiesta una lectura para hacerla en público, con un planteamiento de cómo vemos leer al otro. Aquí estuve satisfecho. Tanto que la discusión nuestra quedó suspendida en una armonía grata, quiero decir que invariablemente nos gustó (¿o fue por la premura del tiempo, aquella que se ve en las reuniones de profesores, en las cuales nuestro "valioso" tiempo no nos permite continuar en los debates justo cuando estos van tomando sentido?), debido quizá a que los niños y niñas expresan sus pensamientos sin temor a "herir" al expositor, a pensar que sus opiniones son equívocas, a que la profesora interrumpa. Esta es una de las variaciones importantes que me agradan como profesor, aun a expensas de la puesta en escena, de lectura en público. Expresaron comentarios de lo escrito con criterio, con respeto y con evidente formación de saber escuchar. Aquí mis respetos a la profesora, especialmente porque no tuvo que intervenir. Entonces ¿deberíamos pensar que en realidad somos los profesores, maestros "castrantes", cuando los estudiantes son propositivos y creativos como los del video?

De otro lado, me adentraré en otro tema que llamó mi atención: la construcción de la identidad y la obligatoriedad sobre qué leer.

Iniciemos por estar claros en que no tenemos identidad: si existe, es individual, marcada por la aculturación sucedida en los años ochenta (corrupción, narcotráfico, violencia y falta de gobernabilidad), y nuestra diversidad cultural histórica continúa sin tomar posesión ni posición en la herencia de nuestros ancestros: se mueve significativamente en otros lugares de la América hispánica. Aquí, continuamos con el velo de ignorancia – en el sentido de "saber" lo que no nos sirve para nada – buscando resultados mesiánicos.

Nuestros esfuerzos deben dirigirse a la construcción o recuperación de esa identidad; aquella del nativo y del negro; del mestizo, del criollo (si su orgullo chapetón) que heredó una América ya contaminada por el ejemplo Español de Bárbaros.

Español, lengua castellana. Nunca nuestra profesión había tenido nombres tan feos e insípidos.

De manera que debemos centrar nuestro esfuerzo en hacer de nuestros estudiantes que "vean" y "organicen" su futuro con dirección y para ello debemos hacerlo con palabras frescas de lecturas vivificantes e inteligentes, de

debates "agresivos", en el buen sentido de la expresión. ¿Qué leer? Un buen texto es aquel que en su primera página seduce, toca algo fundamental del lector. La reflexión a través de la metáfora. El sentido de un cuestionamiento inesperado. Allí está la verdadera literatura.

De igual manera quien sabe elegir un texto, encontrará que su oralidad es más fluida: quien escribe habla con más elementos de juicio y su lenguaje está más elaborado y no tenemos muchos interlocutores con los cuales abordar más temas de interés.

Volvamos a la identidad. ¿Qué secreto encanto tiene o tuvo la monarquía que se añora? ¿Qué de los imperios? Y aun más extraño de las dictaduras. Sin duda en Europa han dejado marcas indelebles que a pesar de lo trágico hayan quedado construcciones sociales difíciles de ignorar y borrar.

Quizá, la obligatoriedad induce al ser humano a seguir un derrotero de estas características ya que, resulta más fácil adherirse a una conducta que a pensar por sí mismo. Muchas naciones se han construido más con sangre que con cemento y ladrillo. Examinemos enunciando brevemente ¿Por qué una comunidad como la judía ha logrado mantener una unidad tan bien definida en sus principios religiosos y morales que están por todas partes? Las respuestas tienen razón de ser por la plena convicción de que son un pueblo elegido o tal vez porque tienen claro cómo dominar la voluntad de quien no tiene definido cuál es su lugar en este mundo.

Terminaré con esta reflexión: quien debe institucionalizarse son las instituciones, no los individuos o, estaremos condenados a perder lo único que le es permitido al ser humano sin que se le vulnere: pensar.

Motivación y sensibilidad como elementos en la didáctica de la escritura

Por: William Sierra Garzón[1]

La enseñanza de la escritura ha suscitado varias inquietudes entre educadores, investigadores y editores, quienes de una u otra forma, desde hace algunos años, hemos adelantado diferentes actividades para mejorarla o por lo menos para concientizar sobre su importancia en todos los ámbitos educativos. Se han producido desde campañas, seminarios, publicaciones y propuestas didácticas, hasta investigaciones que buscan –con muy buena intención- contribuir en general a la formación de una cultura de la escritura. Sin embargo, aún no se ven mayores resultados que comprueben esa intención inicial, a pesar de que se reconozca que como proceso cultural, implica la superación de etapas complejas que exigen periodos de tiempo considerables.

Tal vez sea necesario, entonces, evaluar este proceso inicial y retomar otros puntos de vista que puedan dar otras luces al respecto. En principio, una propuesta a tener en cuenta podría ser la relacionada con el análisis del contexto social en el cual se circunscribe nuestra educación. La experiencia como docente de lengua materna en los niveles de secundaria y universidad, lleva a cuestionarme sobre algunos aspectos que me inquietan porque de alguna manera, luego de insistir en muchas de las propuestas que se han planteado, veo que no producen mayores efectos.

Quisiera invitar a una reflexión sobre algunos aspectos que podrían aportar, a manera de evaluación, al mejoramiento de la didáctica y la pedagogía de la escritura.

¿Les gusta escribir a los jóvenes?

Se ha dicho que a los jóvenes no les gusta escribir, pero ¿por qué? Aunque aparentemente es una pregunta obvia que se ha considerado esencial, no creo que se haya superado plenamente. La afirmación implícita que subyace, merece, de todas maneras una explicación. En general los jóvenes expresan aversión por la actividad de escribir. Si se ha dedicado una reflexión al respecto, es precisamente porque las deficiencias captadas y abiertamente reconocibles, reflejan una despreocupación por una actividad que como ya sabemos, es esencial en la formación de cualquier individuo. Lo que quiere decir, que no se ha atacado convenientemente el problema de la desmotivación, y aunque sí se ha hecho con la lectura y además hay conciencia sobre la complementariedad de ambas, no ha sido suficiente el ejercicio para abarcar la escritura. No se puede afirmar que al motivar a la lectura se motiva la escritura.

[1] Licenciado en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Literatura, Universidad Javeriana. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito y de la Universidad Javeriana. Autor de Textos escolares.

Todos sabemos que la primera es una actividad cognitiva a la que hay mayor acceso y que en gran parte es más fácil leer que escribir. Si bien ser un buen lector es un requisito para escribir medianamente bien, esto no garantiza que todo el que lea practique la escritura, por lo menos como actividad de comunicación necesaria en nuestro medio. Entonces surgiría la inquietud de por qué no se siente suficiente motivación para escribir como se sentiría por leer. No basta con responder conque es un ejercicio más complejo, pues aunque no se puede desconocer su validez, tampoco se puede aceptar fácilmente como única razón.

De esta manera habría que considerar que en el caso de los adolescentes, no se ha sabido aprovechar su condición emocional tan particular en esta etapa. Una investigación adelantada por el educador y editor de textos escolares, Carlos Sánchez Lozano, y el docente de la Secretaría de Educación del Distrito, Uriel Rodríguez, así lo revela. En su artículo "Subliteratura y adolescencia, los textos que circulan por debajo del pupitre"[2], plantean que ante la queja de muchos educadores de bachillerato acerca de que los jóvenes no escriben, en realidad sí lo hacen: "Los jóvenes sí escriben y mucho, y diversos tipos de textos adecuados a diferentes intenciones y contextos lingüísticos". Escriben lo que desean, no lo que los maestros les solicitamos. Lo que demuestra que estamos equivocados –por lo menos parcialmente- en esta apreciación inicial, pues si bien no les gusta escribir lo que les solicitamos desde la escuela, si les gusta según sus intereses, lo cual responde a esa intención de la escritura de ser empleada para comunicar libremente sentimientos y pensamientos.

Currículo versus ámbito extraescolar

En cuanto a lo que consideramos desde la escuela, que es lo que deben aprender a escribir los estudiantes, lógicamente provoca un cuestionamiento. "Para ellos, siempre y cuando se dé dentro del ámbito de lo extraescolar, escribir es una necesidad vital, esencialmente comunicativa. Progresivamente los estudiantes clasifican la escritura en dos tipos: la obligatoria, la que toca, es decir, la exigida por el docente y la institución escolar, y la otra escritura, la libre, la que circula entre pares por debajo del pupitre, la que refleja ese yo íntimo que no cabe en los currículos"[3]. Estas anotaciones de Sánchez y Rodríguez en su investigación, dejan ver que estaríamos desaprovechando una oportunidad para desarrollar la motivación en los jóvenes. Mientras nos preocupamos por los cánones formales de la escritura –por lo menos en cuanto a tipología textual- descuidamos el aprovechamiento del interés inicial presente en lo que consideramos textos informales no válidos en el contexto académico. Les queremos enseñar a escribir cartas administrativas, memorandos, protocolos, reseñas y ensayos, entre otros, cuando ellos escriben- según el artículo mencionado- cartas de amor, de amistad, de despedida, suicidas; poemas, canciones, acrósticos; dedicatorias, chismógrafos, graffitis, diarios, autobiografías, horóscopos, tarjetas, chistes; cuentos de terror, de amor y fantásticos. Pero si bien nadie desconoce la importancia y la necesidad de que aprendan y pongan en práctica esos géneros, lo que es más importante aquí es el hecho de que existe esa motivación que no estamos atendiendo. Es comprensible que no pueden reemplazarse unos por otros, pues tanto la intención como

[2] Artículo publicado en la colección *Cuadernos de actualización pedagógica* de la Editorial Libros y Libros, como resultado de la investigación realizada por los autores en varios colegios de la Secretaría de Educación del Distrito.

[3] *Ibídem. Pag.5*

la estructura formal y el contexto en que se producen son diferentes, pero sí se podría trabajar desde ahí ese deseo innato que mueve la escritura y que hace que las palabras fluyan con libertad. Ahora, ¿cómo?, es lo que deben explorar la pedagogía y la didáctica; es en lo que debemos trabajar antes de entrar a imponer directamente las temáticas escriturales que les cortan la motivación por escribir ese otro tipo de textos requeridos en la escuela.

De otro lado, la motivación por la escritura no se considera como una solución individual que permita a las personas asumir actitudes críticas que estructuren el pensamiento, sino como requisito de programas académicos. Tanto colegios como universidades buscan cumplir con las exigencias impuestas en sus currículos, transmitiendo a los estudiantes la idea de que escribir es una actividad instrumental que se debe cumplir ocasionalmente, pero no un acto comunicativo esencial en las relaciones humanas y la vida ciudadana. En este sentido no se puede hablar de motivación, pues la escritura es transmisión de experiencias, sensaciones, emociones; la escritura debe transmitir formas de pensar y debe formar para el intercambio de ideas, para el debate, para la confrontación que lleve a la comprensión y la tolerancia; en general para ser mejor individuo social. De aquí que los profesionales que se forman en las universidades caigan en el *iletrismo* del que habla Emilia Ferreiro[4] cuando se refiere a que una vez terminada la preparación académica, no utilizan la escritura y la lectura como parte de su vida, ya sea porque no siente motivación o porque cuando la necesitan, no saben cómo emplearla y deben buscar ayuda tomando cursos acelerados de redacción.

La reeducación de los maestros

Hay que suplir este vacío, esa transición que probablemente ayudaría a recuperar poco a poco la cultura de la escritura que no poseemos. Jorge Orlando Melo ya lo planteó en su polémico ensayo "Más libros y menos maestros"[5]: nuestra sociedad pasó de la cultura oral casi directamente a la cultura audiovisual. No se experimentó la transición por la escritura.

Pero más que eso, el problema está en que nuestra educación apenas la está valorando. Son muchas décadas perdidas en el gramaticalismo y en la llamada lectura de imágenes. El hecho de que existan los medios como un relativo obstáculo para llegar a la lectura, no justifica que no se hubieran podido desarrollar proyectos educativos que fomentaran la escritura. La imagen puede alejar al estudiante del interés por la lectura, pero no tiene por qué hacerlo de la actividad de la escritura, solamente que nuestro sistema educativo no reconoció sino hasta hace muy poco, las deficiencias en esta competencia lingüística. ¿Por qué razón? En buena parte porque los maestros tampoco la tuvimos, porque se educó desde la falsa creencia del conocimiento transmitido. Escribir era tan solo copiar, responder escuetamente, reafirmar, pero nunca crear o transmitir ordenadamente un pensamiento crítico. Personalmente me contaría, en gran parte, en esa generación que asistimos a las escuelas públicas en la década del setenta. Regidos por principios morales fuertes y también por la férrea disciplina del respeto, el libro y la escritura nos eran presentados como medios reducidos, a los que no podíamos acceder con libertad, pues no sólo eran escasos, sino que además eran vistos como algo casi sagrado exclusivo de los academicistas. Únicamente

[4] FERREIRO Emilia. "Leer y escribir en un mundo cambiante". Discurso presentado en el Congreso de la Unión Internacional de Editores en Buenos Aires, Argentina. Mayo, 2001.

[5] Publicado en Revista El malpensante, N° 42, nov-dic, 2002. pp. 73-85. el autor fue director de la Biblioteca Luís Ángel Arango en Bogotá.

nos estaba dado resumir, y en muchos casos, sólo lo que leía el maestro. Apenas unos pocos por circunstancias particulares logramos descubrir la literatura por nuestra cuenta. Así, pasamos a ser profesores con esas debilidades que logramos superar parcialmente en parte en la universidad, e incluso hasta hace apenas unos años con los nuevos enfoques impulsados casi a la fuerza por las tendencias de renovación. Podría decirse que esa forma de educar era – y es aún en muchos casos- el resultado de nuestro subdesarrollo, el atraso cultural como producto de la despreocupación de nuestros dirigentes por la educación. En un medio social donde la educación no se transforma sistemáticamente para mejorar el nivel cultural, sino para cubrir necesidades ocasionales, y donde los estamentos, en un río revuelto de reformas pescan lo que les sirve, no se puede esperar progreso educativo.

Tal vez lo que hemos logrado hasta el momento sólo sea la educación de los maestros y de los implicados en la lengua materna (como ya se dijo: editores e investigadores, entre otros). Y eso sin descartar que entre todos ellos aún haya otros tantos que no lo han logrado. Sin embargo se reitera que la principal razón es el desinterés del estudiante. Asimismo se ha insistido con total validez que los maestros no escribimos, es decir, que pretendemos enseñar lo que no practicamos. Ahí ya hay una consecuencia lógica. No se puede motivar a hacer lo que no se practica, o sea, por lo que no se siente motivación. Ese intercambio motivacional debe ser un impulsor de la creación. Es un proceso comunicativo que requiere estrategias pedagógicas precisas que vayan de la teoría a la práctica. El maestro que enseña a escribir no puede quedarse en ser orientador; más que ejemplo debe ser emisor y receptor, debe ser un primer modelo a seguir.

La necesidad de sensibilizar

Todo lo anterior me lleva a pensar en que la falta de motivación por escribir es en buena medida el resultado de la ausencia de sensibilización. Si escribir, como se dijo anteriormente, es un acto de transmisión del sentir y el pensar la realidad, se debe, entonces, desarrollar la capacidad de percibir, de apreciar, de valorar; todo ese proceso que implica reconocer que el mundo en que se vive nos reclama una expresión propia frente a él. La escritura como actitud, no solo como instrumento.

Hay que trabajar la exploración de los sentidos en sus diferentes manifestaciones desde la realidad social de los jóvenes. Es indispensable indagar en sus vidas: cómo viven, qué problemas tienen, qué inquietudes rondan a esos pequeños y pequeñas; chicos y chicas. Cómo perciben la violencia, qué tienen que decir de ella; que representa para ellos ese enfrentamiento diario con los adultos. Temáticas susceptibles de ser expresadas desde la escritura, y que antes de encasillar en la rigidez de las estructuras formales, deben sensibilizarse a partir de propuestas pedagógicas que desarrollen adecuadamente la observación, la selección, la relación y la producción espontánea. La descripción, por ejemplo, debe ser un primer paso que alimente la escritura, pero debe revisarse con el fin de dejar de ser un tema más de los programas curriculares, y dar un primer paso, básico y esencial hacia la creación que permita a los estudiantes apropiarse de lo que ven, viven y sienten. Sólo lo que se reconoce y se detalla con palabras que expresan sensaciones propias y emociones íntimas, otorga identidad con la realidad y construye sentido.

Han de ser, entonces, la motivación y la sensibilidad, otras posibilidades a tener en cuenta en la construcción de nuevos proyectos pedagógicos y didácticos de la escritura.

Evaluar en el aula: ¿condicionar o formar seres humanos?

Por: Claudia Fernanda Rivera Hernández[1]

Constatar que los niños y jóvenes de hoy se encuentran inmersos en un mundo convulso, con paradigmas por construir, conlleva en los últimos tiempos a una reformulación de las políticas educativas en la imperante necesidad de "formar estudiantes con la capacidad o disposición para dar solución a problemas reales y producir nuevos conocimientos".[2] Se habla hoy de qué tan competente resulta ser el joven bachiller para enfrentar la vida práctica, en acciones concretas con las herramientas que un aprendizaje significativo (más allá de la memorización y la rutina) le proporciona a lo largo de su estancia educativa, para situarse en su entorno en busca de raíces culturales que le permitan cualificar su desempeño al servicio de la colectividad. La ley 115 nos sitúa en tal contexto y nos incorpora un nuevo concepto de educación, entendida como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". Consecuentes con lo anterior, indagar sobre las prácticas evaluativas en el aula, en el marco del intercambio que el taller "Pruebas *Comprender* de Lenguaje" convocado por la Secretaría de Educación el pasado 9 de octubre, nos posibilita a los docentes del Distrito aceptar que los conceptos epistemológicos aplicables al quehacer docente deben ir más allá en su interpretación necesariamente acorde con una sociedad que se estructura polifónicamente en la variedad de actores en contextos disímiles.

Reconocer hoy que la evaluación sólo sirve para aproximarnos a la realidad del hombre, nos lleva a la desmitificación de aquel tipo de pruebas cerradas a las que nuestra memoria nos remite con cierto sudor en las manos, en donde lo que se nos pedía era transcribir en las hojas el saber estricto del docente. Si nos acercábamos fielmente a él podríamos obtener una alta calificación pero, si por el contrario, nos atrevíamos a ir más allá o a refutar aquel saber, nuestra calificación tendría un tinte rojo. Hoy sabemos con certeza que la verdad no es absoluta, que el conocimiento se construye a partir de las vivencias de cada quien, de tal forma que aprender hoy se traduce en aprender de forma significativa competencias necesarias para resolver problemas en situaciones concretas.

[1] Docente Humanidades. Colegio Tibabuyes Universal – Suba.

[2] Moreno Bayardo, Guadalupe, "¿Qué son Competencias?", en la Revista GUIA, No. 56, 2001.

Bastó observar la proyección de dos videos de experiencias de aula, donde básicamente se ponían de relieve formas de evaluar la construcción de textos en estudiantes tanto de la básica primaria como de la básica secundaria. Corroboramos cómo en torno a un ejercicio de puesta en común, los métodos evaluativos fueron posibles desde diversos ángulos. De forma interactiva, se hicieron presentes: una autoevaluación, buscando llevar al estudiante a la identificación de sus propias carencias y al diseño estratégico de soluciones concretas; la coevaluación, buscando la cooperación y el respeto por el otro en tanto se pueden ayudar mutuamente estimulando la superación espontánea de las dificultades comunes; la heteroevaluación, en el reconocimiento del docente- orientador y evaluador a la par del estudiante constructor de su propio aprendizaje; y una evaluación individual sin mayor protagonismo en este espacio, subyacente en la evidencia de un ejercicio no manipulado y una organizada participación de los alumnos. Todas o ninguna, es claro que no existen manuales, ni recetas de cocina, los métodos de aprendizaje y por lo tanto los evaluativos, se construyen en las realidades concretas, en los intentos de querer captar la atención dispersa de los chicos. Ésta y tantas otras experiencias nos llevan a deducir, de igual forma, que más que dictámenes, el docente requiere de una alta sensibilidad para hallar el método adecuado.

Muy pronto el debate nos llevó a verificar qué tan objetiva o subjetiva debe ser la evaluación. Para deducir a la luz de las vivencias de cada quien, qué tan subjetivo es quien evalúa como quien es evaluado. Cada docente en su individualidad prevé su ideal de perfección a partir de la observación directa de las necesidades reales del contexto donde desarrolla su quehacer, de tal forma que lo objetivo se presenta como la meta o el fin a donde se quiere llegar. La subjetividad se impone en el docente a partir de sus propios enfoques y paradigmas, de la misma forma que se impone en los educandos con las diferentes aproximaciones que tienen para acceder al conocimiento de acuerdo a sus intereses y habilidades. Sería absurdo por lo tanto, tener un mismo rasero de medición, la estandarización de la nota se presenta obsoleta hoy, los sistemas de calificación "objetivos" suelen entorpecer el proceso de la enseñanza- aprendizaje. De nuevo, vemos cómo se desvirtúa la concepción de una evaluación para promover al estudiante, antes que eso, se nos configura una evaluación para conocer en qué estado se encuentran unos procesos que el maestro está desarrollando con el fin de hacer crecer a los niños.

Por otro lado, si algo debe estar lejos de mediciones castradoras, es el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas dos, en tanto vitales para el desarrollo humano y social de los seres, deben desarrollarse de forma libre y espontánea. El niño nace predispuesto para una lectura natural del mundo, lleva dentro de sí una necesidad imperante de comunicación con los otros, de tal forma que en el aprendizaje de las primeras letras basta con incentivar dicha predisposición de forma lúdica para que el proceso sea positivo. Personalmente, recuerdo mi experiencia temprana cuando a la edad de siete años nos escribianos cartas con una de mis primas con quien pasaba mis vacaciones y me sentía plenamente identificada, pero que desafortunadamente vivía lejos. Ahora, veo que ese ejercicio permanente, motivado por tener una comunicación constante con alguien cercano a mis afectos, me permitió consolidar un hábito que con el tiempo se ha vuelto una herramienta fundamental para mi quehacer. Más tarde, inmersa en el aprendizaje de mi hija, con poco tiempo para compartir, en un distanciamiento menor por mi trabajo, al no poder

verla durante el día, decido dejarle mensajes en un tablero que adorné en su cuarto, con algunas expresiones de mi reiterado cariño y algunas instrucciones por hacer en casa. Ella, quien en ese entonces contaba con cinco años y el silabeo de las primeras palabras entre sus cuadernos, acoge mis mensajes y me responde frases pequeñas. Noto con alegría que en poco tiempo se adelanta al programa de su maestra, quien inquieta me interroga y decide proponer lo mismo para sus otros niños. Los resultados fueron asombrosos al final del curso. Estos pequeños descubrieron en la calidez de las palabras escritas de sus padres el sentido práctico de los códigos lingüísticos.

Hoy desde mi quehacer docente intento que mis estudiantes escriban textos motivados por sus sentimientos e intereses. Los llevo a indagar en lo más profundo de sus experiencias vitales, al tiempo que recurren en sus referentes de lecturas hechas en diversos textos para tener "pretextos de hacer textos" con una intencionalidad clara y definida, partiendo de la certeza que la lectura facilita el proceso de la escritura en tanto se adquiere un cúmulo de información para recrear mundos posibles. En aras de hacer del proceso lecto-escritor un aprendizaje significativo, buscamos interlocutores y es entonces, cuando el periódico mural, la rotación de textos intercursos, los concursos de narrativa, etc. se nos presentan como didácticas funcionales para nuestro propósito. Es claro que en los dos procesos0 va inmerso de raíz el desarrollo de las habilidades del pensamiento, habilidades que debieran estimularse desde la edad temprana con el fin de tener una percepción y una aprehensión más significativa del mundo. Nos preguntamos entonces, ¿cómo se puede medir el desarrollo del pensamiento y por ende, el desarrollo del lenguaje? Es claro que este proceso, en tanto sistemático y progresivo, se motiva, se estimula, no se califica.

Finalmente, a partir del diálogo polifónico de nuestras experiencias, concluimos que las prácticas evaluativas en el aula deben sustentarse en los propósitos de potenciar capacidades, socializar resultados, afianzar valores y actitudes, aprender de las experiencias, identificar los errores y afianzar los aciertos. La evaluación, entonces, debemos asumirla como una actividad gratificante, útil y provechosa que permite detectar oportunamente dificultades, fortalezas y logros que conduzcan a la toma de decisiones adecuadas y oportunas en la formación de seres integrales desde todas las dimensiones del aprendizaje.

IMPRENTA
NACIONAL
DE COLOMBIA

www.imprenta.gov.co
PBX (0571) 457 80 00
Carrera 66 No. 24-09
Bogotá, D.C., Colombia