

Hacia prácticas de evaluación innovadoras: un relato de experiencia en el nivel superior

❖ **KARINA F. RUIZ** | karinafruiz@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Escribir cualquier tipo de texto es, sin lugar a dudas, una actividad ardua y compleja aún para escritores expertos. Más complejo aún es escribir en una lengua extranjera. Sumado a esto, la función asignada a la escritura en el nivel superior está fuertemente ligada a la evaluación y promoción de los alumnos. Es importante conceder al proceso de escritura un papel preponderante desde el ingreso del alumno al nivel superior y generar espacios de construcción de significados dentro del aula, aun en situación de examen, donde la tarea de escritura se lleve a cabo de forma participativa de manera de contribuir a la eliminación de la contradicción existente entre proceso y producto. Este trabajo tiene por finalidad reflexionar sobre la escritura entendiéndola como un proceso complejo compuesto por una serie de subprocesos y cuyo dominio requiere tiempo, práctica y, por sobre todo, paciencia. Asimismo, se presenta una experiencia de escritura cooperativa que tuvo lugar con los alumnos de la asignatura Lengua y Expresión Escrita III del Profesorado de Inglés del ISFD N° 97 en situación de examen.

PALABRAS CLAVE: escritura, evaluación, nivel superior, lengua extranjera, enfoque cooperativo

¿PROCESO O PRODUCTO?

En su obra *Ideas para desarrollar los procesos de redacción* Daniel Cassany plantea lo siguiente:

Si preguntáramos a los alumnos "qué es la escritura", muy probablemente responderían con palabras como "ortografía, gramática, corrección", que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás

asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Que idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseemos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica. (1993:82)

Ahora bien, cabría preguntarse ¿es así como se sienten nuestros alumnos frente a la escritura de un texto? ¿Cuál es la concepción de escritura que tenemos nosotros como docentes? ¿Somos capaces de transmitirles a nuestros alumnos la idea de escribir como fuente de riqueza lingüística y por qué no espiritual? ¿Es ésta la función que tiene la escritura para nosotros? Lejos de ser una actividad espontánea, producto de la imaginación y talento innato de quien escribe, la escritura es una actividad de aprendizaje condicionada a un largo proceso, aun para los más “intelectualmente privilegiados.” Tradicionalmente, se consideraba a la escritura como un proceso lineal y el foco estaba puesto en el producto, se enfatizaba la apropiación gramatical y léxica y el rol principal del docente era “juzgar” el producto final (McDonough and Shaw 1993.) Nuevos hallazgos en el área de la escritura sugieren que la producción de un texto es un proceso altamente complejo de naturaleza discursiva (Flower and Hayes 1981, de Beaugrande 1984). La habilidad para escribir requiere no sólo el conocimiento de estructuras lingüísticas sino también de una serie de procesos de pensamiento (Ruiz-Funes 1999). Dentro de este nuevo paradigma teórico, se ha podido demostrar que el escritor hace, rehace, reescribe y corrige constantemente la tarea, que a su vez conlleva una serie de subprocesos que interactúan unos con otros, independientemente de si se está empezando o terminando el trabajo.

Asimismo y como sugiere Camps (1990):

“[...] escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento.”

ESCRIBIR PARA SER EVALUADO

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido utilizada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente (Carlino 2002) negando así su función interactiva (Widowson 1984.) La realidad es que los alumnos asocian la escritura a una actividad individual que sólo se realiza con el objetivo de ser evaluada y calificada, de allí su temor y resistencia. Esta “artificialidad” que caracteriza a ciertas propuestas de escritura conduce a los alumnos a escribir en forma divorciada del profesor quien sólo se remite a corregir. En líneas generales, los alumnos miran la calificación de sus trabajos y exámenes e ignoran los comentarios (si los hay) que el docente ha hecho en el margen. Como lo expresa Leahy (1999):

Parte del problema del ciclo tradicional de las tareas de escritura es que los alumnos hacen todo su trabajo al principio, elaborando su escrito, y el profesor hace todo su trabajo al final, calificándolo. No creo que haya forma de desprenderse totalmente de este patrón. Pero cuando lo pienso es deprimente. Se produce muy poca colaboración. El profesor y la clase son como barcos que pasan por la noche. El estudiante que entrega un escrito puede sentir, después de todo su trabajo, que el texto desaparece en un agujero, hasta que regresa más tarde con una nota. Los profesores a veces sienten que los trabajos han sido escritos por una cuadrilla de extraños que no estuvieron en la clase, porque no dan muestras de haber prestado atención a lo que se supone debían hacer.²⁰¹

Un reclamo a tal lógica debería apuntar a transformar las prácticas de corrección por parte de los profesores. Si se concibe la escritura como proceso, es preciso cambiar los tiempos dados al escribir. Asimismo, si se quiere intervenir en el aprendizaje, es necesario modificar la dinámica de que los alumnos producen un texto, lo entregan al docente y éste lo corrige anotando sus observaciones. Los comentarios evaluativos dados una vez finalizada la tarea de escritura no son tenidos en cuenta por los estudiantes. No cumplen la función de enseñar a escribir sino que tienden a justificar la calificación que se les otorga (Mosher 1997.)

PRÁCTICA COLECTIVA Y COOPERATIVA

Se suele asociar la producción escrita a una práctica individual que puede realizarse provechosamente fuera del aula por lo que existe una fuerte tradición de vincularla con los

²⁰¹ En Carlino (2004) “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad.” Publicado en *Lectura y Vida*- Revista Latinoamericana de Lectura, Año 25 N°1, 16-27.

“deberes” y creer que el tiempo de clase es mejor aprovechado si se trabaja la gramática o la conversación. Por el contrario y como señala Cassany (2004), en la vida real escribimos cooperativamente: planificamos nuestros textos al conversar con colegas, tomamos sus ideas sin pedir permiso, pedimos sus consejos para la revisión, etc.

A lo largo del primer cuatrimestre de la materia Lengua y Expresión Escrita III, se trabajó con distintas prácticas de edición de un escrito a partir de la socialización de los mismos. En congruencia con el trabajo realizado hasta entonces se planificó un examen parcial que creíamos resultaría novedoso en relación a las prácticas evaluativas a las que los alumnos estaban acostumbrados. A continuación se detalla el procedimiento:

- 1) Se les pidió a los alumnos que se sentaran de a pares y se les adelantó que parte del examen parcial sería resuelto junto con el compañero.
- 2) Se les indicó la consigna del examen:

You have had a class discussion on education and your teacher has asked you to write a composition giving your opinion on the following question:
“Teenage students should be allowed to choose the school subjects they would like to attend”
Write your composition in 150-180 words in an appropriate style.

- 3) Se estipuló el tiempo que debía tomar cada uno de los pasos del proceso de escritura. A saber:
 - Generación de ideas: 15 minutos (tarea en pares)
 - Elaboración del primer borrador: 1 hora 20 minutos (tarea individual)
 - Socialización del escrito (corrección de a pares)²⁰²: 20 minutos
 - Producción del texto final: 40 minutos.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los alumnos recibieron vía correo electrónico una encuesta evaluativa de la experiencia. Sobre un total de 16 alumnos evaluados, la mayoría de ellos resaltó que la experiencia resultó provechosa, útil e innovadora.

²⁰² Cada compañero debía hacer comentarios en cuanto a la forma y contenido del escrito ajeno: organización de ideas, uso de conectores, vocabulario, gramática, puntuación, etc.)

La totalidad de los alumnos coincidió en que el paso de generación de ideas fue el más útil ya que les otorgó argumentos claros y agilizó la producción del primer borrador.

En relación al tiempo asignado a cada uno de los pasos, si bien algunos alumnos aseguraron que el tiempo fue el adecuado, otros manifestaron que una hora no fue suficiente para la producción del producto final donde debían analizar las correcciones sugeridas por el compañero y reescribir la composición.

Con respecto al tipo de comentarios que el compañero realizó sobre el escrito, estos eran más que nada de tipo gramatical y de claridad de ideas. Todos consideraron los comentarios que les fueron hechos al momento de reescribir el escrito.

Cabe resaltar que un porcentaje menor de alumnos manifestó que les resultó incómodo marcar errores en las producciones del compañero o que se sentían inseguros a la hora de hacerlo.

En respuesta a la pregunta sobre si aprendieron algo durante la experiencia, sólo dos alumnos reconocieron haber aprendido algunas palabras nuevas; el resto respondió en forma negativa.

Finalmente, salvo un caso en particular, el resto de los alumnos destacaron el carácter enriquecedor del trabajo cooperativo. Asimismo expresaron su intención de seguir siendo evaluados de este modo.

DIFICULTADES

Podrían mencionarse principalmente dos:

- No todos los alumnos cumplieron con el tiempo asignado y debieron extenderse por hasta casi 30 minutos más lo cual le restó objetividad a la experiencia.
- Algunos pasos tomaron más tiempo que otros por lo que algunas parejas no pudieron hacerse las devoluciones mutuamente.

CONCLUSIONES

Las actividades de revisión conjunta de textos son prácticas habituales durante las clases de Lengua y Expresión Escrita III. La experiencia descrita en este trabajo tuvo el objetivo de llevar a la práctica la concepción de escritura que sustentamos: la escritura como un proceso recursivo, no como un proceso lineal ni un mero producto final (Aitchison 2003.)

La práctica cooperativa de escritura desafía el mito de que se escribe "cuando uno está inspirado" o que la escritura es un don innato de algunos. Al contrario, las prácticas de escritura académica no se adquieren de manera innata, sino mediante la interacción con

textos disciplinares y sobre todo con otros (Casanave 2002.) El hecho de abrir espacios en la clase y durante las situaciones de evaluación para compartir ideas y textos así como la experiencia de redactarlos en conjunto se vuelven factores fundamentales para la alfabetización académica en nivel superior.

BIBLIOGRAFÍA

Aitchison, C. (2003). "Thesis writing circles". *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2).

Camps, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" *Infancia y aprendizaje*, N° 49, [Fecha de consulta: 7 de julio de 2012.] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>

Carlino, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Rev Latinoamericana de Lectura*, 23 de marzo.

Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Cassany, D. (1993) *Ideas para desarrollar los procesos de redacción: [en línea]* Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/ideases.htm

Cassany, D. (2004) *La expresión escrita*. En Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo. *Vademecum, para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL. págs 917-942.

De Beaugrande, R. (1982) *Text Production. Towards a Science composition*. Norwood, N. J: Ablex.

Flower, L. and Hayes, J. R. (1981.) *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, pp. 365-387. "A Cognitive Process Theory of Writing." Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/356600>.

Leahy, R. (1999) "Four aspects of conducting successful writing assignments." *Word Work* n° 100, noviembre. En Carlino (2004) *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. Publicado en *Lectura y Vida-Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25 N°1.

MCDonough, J and Shaw, C (1993) *Materials and Methods in ELY*. Oxford: Blackwell Moshier, J. (1997) "Responding to students papers, Responses to avoid and productive advice to give." *Teaching with Writing* vol 7 n° 1, otoño. Reimpreso en *Word Works* n° 90-91, febrero-marzo 1998. Acceso a Internet 20/06/12. www.idbsu.edu/wcenter/ww9091.htm.

Ruiz-Funes, M. (1999) *The process of Reading-to-write used by a skilled Spanish-as-a-foreign-language student: A case study*. *Foreign Language Annals*, 32:45-62

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP