

LA EVALUACIÓN DE AULA EN LENGUAJE
Una propuesta de experimentación en el aula

La evaluación como investigación en el aula de lenguaje

MAURICIO PÉREZ ABRIL*
FANNY BLANDÓN RAMÍREZ**

Introducción

Frente a las posiciones actuales para abordar la enseñanza de la lengua –su comprensión, junto con los procesos de lectura, escritura y la oralidad– es necesario avanzar en la conceptualización de propuestas que hablen sobre la evaluación de estos procesos en situaciones de clase. Por ello, en este documento se avanza en una reflexión que contempla diferentes propuestas de este objeto de estudio, reconociendo que la evaluación en lenguaje representa de por sí un tema variado y complejo.

La reflexión contempla la presentación de cinco *secuencias didácticas* realizadas especialmente para trabajar diferentes instancias de la lengua en el salón de clase. La diversidad de contenidos en las secuencias didácticas permitirá acercarse a la comprensión de las situaciones de evaluación que se dan en el aula en torno a temas como: la escritura de un texto narrativo, la comprensión de discursos orales y la construcción de conceptos en matemáticas, privilegiando las producciones orales de los estudiantes, la comprensión y producción de una caricatura de opinión y la comprensión de un texto narrativo para mejorar la competencia literaria (novela itinerante).

* Director del grupo de investigación *Pedagogías de la Lectura y la Escritura*.

** Docente investigadora en la Pontificia Universidad Javeriana. Asesores en el campo de lenguaje.

Estos temas se desarrollaron mediante secuencias didácticas en las que se vislumbra la evaluación como parte constitutiva del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí que los resultados que se valoran no están en el orden de los exámenes o test tradicionales, o de instrumentos de calificación tendientes a una acreditación para cada periodo o para el año escolar.

Por el contrario, la propuesta de evaluación se contempla más como momentos propios de la secuencia didáctica y que dan pistas –tanto al docente como a los estudiantes– acerca de las maneras diversas en que se construye conocimiento, pero que además le dan significado a las actividades que se realizan en las aulas de clase.

Las reflexiones y la sistematización de las secuencias didácticas se orientaron desde un supuesto que guía este trabajo de investigación y es que no es posible –epistemológicamente– aislar la evaluación de los demás componentes de una secuencia o *proyecto didáctico*. Se trabajó desde la noción de *secuencia didáctica* entendida como el conjunto de acciones e interacciones organizadas alrededor de unos propósitos formativos y de conocimiento. Dicho sistema está firmemente marcado por las concepciones con que cuenta el docente sobre aspectos como los siguientes:

- ¿Cómo aprende el sujeto?,
- ¿Cómo se construyen los saberes sobre la lengua?,
- ¿Cómo se entiende la función política de la lectura, la oralidad y la escritura?,
- ¿Cuál es el papel del docente en la construcción de los saberes?,
- ¿Qué tipo de interacciones se quieren privilegiar?

En ese complejo sistema de concepciones y acciones, un componente es la evaluación, pero entendida como un elemento multi-determinado, no aislable y que debe ser comprendido desde esa misma *complejidad*.

En este sentido, la evaluación se relaciona con:

- Una visión que contemple que la integración de los aprendizajes significativos necesitan tiempo y condiciones para integrarse a las estructuras que posibilitan el conocimiento y para ser integrados a las experiencias de los sujetos. En este sentido, no pueden ser señalados en el mismo momento en que ocurren o en un curso escolar.
- Un accionar que cuestione que para reconocer los aprendizajes construidos por los alumnos es importante el factor sorpresa y la aplicación de pruebas de manera indiscriminada.
- Una actitud que medie en las solicitudes de *transferencia de conocimiento* entre áreas. Dichas solicitudes son realizadas por algunos profesores esperando

procesos reflexivos y novedosos en el momento de la evaluación, así no se hayan construido en el momento de la enseñanza.

- Una manera de considerar que algunas conductas de los estudiantes, como el orden, la buena letra o la participación en la clase, no deben primar como rasgos que caractericen una buena evaluación. Sin lugar a dudas, estas situaciones pueden estar relacionadas, pero no determinan los aprendizajes que se construyen en el aula.

La evaluación de aula en lenguaje

Antecedentes

Los antecedentes de esta propuesta se encuentran señalados en el documento *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje* (IDEP, 2007). De este documento se toman en cuenta apartes que se consideran relevantes para continuar con la reflexión acerca de la evaluación de aula en lenguaje.

Ya en este documento se observaron las tensiones en torno al objeto de estudio de la didáctica:

1. La doble función y doble carácter de la misma. Por un lado, el hecho de que esta disciplina describe y explica las actividades o situaciones de enseñanza y aprendizaje como, prácticas sociales, lo que le otorga el carácter de disciplina teórica; por otro, el hecho de que la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, lo que le otorga un carácter propositivo.
2. La insostenible idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y la creencia 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 determinado por las condiciones del contexto.
3. Reconociendo como vigente la discusión sobre el objeto de la didáctica de la lengua, asumimos la orientación de Anna Camps (2004), que la define como “[...] el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza”.

Contando con este marco de orientación, se ubica la investigación *Evaluación del aula en lenguaje* como parte de una estructura teórica que permita describir y explicar las prácticas desarrolladas en el aula, avanzado en la comprensión de las situaciones didácticas que se concretan en las diferentes modalidades en las que se produce el acto educativo.

Marco teórico

El grupo de investigación ubica la reflexión sobre evaluación en unos marcos de conceptualización que parten de la didáctica entendida como una teoría sobre las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1995; Litwin, 1997).

Se deben considerar aquí los conceptos de *configuraciones didácticas* y *secuencia didáctica* –dado que son centrales para comprender la propuesta de evaluación que se desarrollará a lo largo del documento–.

Las *configuraciones didácticas* desde la perspectiva de Litwin (1997) son 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.

De donde se advierte entonces que una configuración didáctica “[...] puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma específica de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales”.

Es precisamente sobre estas prácticas de enseñanza que se pretende comprender las acciones que tanto docentes como estudiantes realizan al interior de la clase para elaborar conocimiento relacionado con la *comprensión de la lengua* en sus aspectos formales y pragmáticos.

Desde esta perspectiva, se ubican igualmente las orientaciones y dispositivos de evaluación que se despliegan –en formas diversas– en las secuencias didácticas. Entendiendo por secuencia didáctica “[...] una instancia donde se enmarcan los proyectos de enseñanza y aprendizaje, se presenta la nueva información y se desarrolla la integración formativa a través de estrategias de aprendizaje” (Camps, 1994).

Secuencia didáctica, reflexión meta-verbal y meta-cognición

En la secuencia didáctica que elaboraron los profesores, la evaluación está directamente relacionada con la reflexión *meta-verbal* (Dolz, 2000), entendida como las

[...] reflexiones colectivas realizadas con elementos semióticos donde los estudiantes verbalizan su posición frente a los fenómenos que se observan y que son objeto de estudio y de debate en clase. Ésta se convierte en un intercambio de ideas, donde se construyen explicaciones parciales, colectivas del lenguaje, y de las prácticas socio-culturales que se desarrollan en clase.

Además, el autor amplía el concepto de *secuencia didáctica* cuando la define como

[...] pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la comprensión y producción oral o escrita, pretende articular los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de producción verbal que abra paso a reflexiones metaverbales y metalingüísticas, estas reflexiones se encuentran planificadas y adaptadas a cada situación educativa, se resalta que los procedimientos lingüísticos son el eje de la secuencia ya que se centran en el uso y la reflexión sobre el uso, se deben planificar desde una perspectiva bilateral: La función del emisor y la de los receptores” .

De igual manera relacionaremos el concepto de *meta-cognición* en el sentido del grado de conciencia que tienen los participantes –tanto profesores como estudiantes– sobre las formas de manejar información, procesarla y producir aprendizaje sobre un objeto particular.

Ahora bien, las prácticas que presentan mayor relevancia en las secuencias didácticas se relacionan con prácticas de lectura y escritura, y con los procesos de producción y comprensión oral. En tal sentido, es importante considerar estos aspectos desde la perspectiva particular en que se concibieron.

Las prácticas de lectura y escritura

Estos dos procesos tienen sus peculiaridades, pero ambos son procesos de construcción de significados. Algunos componentes comunes a estas actividades (comprensión y composición), siguiendo la orientación de Solé (2001), son:

- Ambas están estrechamente vinculadas a la existencia y a la pertinencia de los conocimientos previos con que el lector/escritor se enfrenta a la tarea.
- En ambos casos puede producirse un incremento de dichos conocimientos –gracias a lo que se lee o a lo que se escribe–. En este sentido, puede afirmarse que las personas necesitan no sólo aprender a leer y escribir, sino aprender a utilizar la lectura y la escritura para aprender. Lectura y escritura son instrumentos de transformación del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992).

- Las dos pueden ser caracterizadas como ejemplos de *pensamiento estratégico*, mediante el cual el lector/escritor aborda una tarea que es –en grado variable– una situación problemática; es decir, una situación que no puede ser resuelta de manera repetitiva y mecánica.
- En su uso autónomo, leer y escribir suponen capacidad para orientar la actividad y el conocimiento sobre los procesos que implican control sobre su ejecución; esto para asegurar que se cumplan los objetivos para los que se lee o escribe.

La comprensión oral

La escuela ha dado por sentado que los grados de comprensión que tienen los estudiantes de los discursos orales propios del espacio escolar son efectivos. Esta consideración ha impedido la realización de estudios –al menos a nivel local y en lengua materna– que den cuenta de las características que condicionan este tipo de discurso y sus implicaciones de enseñanza en la escuela.

Este estudio se apoya en el aporte de Cassany (2006), quien plantea que la comprensión tiene un conjunto de micro-habilidades para el desarrollo de un modelo didáctico en la enseñanza de la lengua y luego en su aplicación en la cotidianidad de los aprendices. Las micro-habilidades que menciona son: *reconocer*; *seleccionar*; *interpretar*; *comprender la forma discursiva*, *anticipar*; *inferir* y *retener*.

En torno a lo planteado se genera una reflexión que gira alrededor de la importancia de la revaloración de la comprensión oral en la escuela y su inclusión activa en los planes de enseñanza. Además, se aclara la diferencia entre *escuchar* –como proceso perceptual– y *comprender* –como proceso de construcción e interpretación cognitiva–.

Conviene advertir, antes de presentar las secuencias didácticas, que para todos los casos se optó por grabar en formato de video –si bien todas las sesiones de cada secuencia, sí algunas– que representaron mayor interés durante su desarrollo.

Las grabaciones se convirtieron en material de referencia para volver sobre ellas y así poder determinar los momentos en que los estudiantes realizaban acciones o elaboraban discursos que dieran cuenta de los aprendizajes construidos y de las maneras como actualizaban los discursos, que en primera instancia eran presentados por el profesor y luego pasaban a formar parte de las maneras de decir de los estudiantes. Emergieron así –de la revisión de estas grabaciones y de otros recursos como los diarios de campo, los portafolios y componentes de seguimiento– las orientaciones y dispositivos de evaluación que se desplegaron en formas diversas en las secuencias didácticas.

Los artículos siguientes: proyectos desarrollados

Características de las situaciones de evaluación en las secuencias didácticas

En estas experiencias se identificaron algunas de las características de las situaciones de evaluación de la comprensión lectora, la comprensión oral y la producción escrita, que permitieron la construcción de aprendizaje en las diferentes secuencias didácticas.

Se señalan como primera característica la amplia gama y variedad de actividades que configuran las situaciones de evaluación, así:

- Las preguntas de los profesores y los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica, como manera de verificar el avance en la construcción de conceptos y significados.
- La elaboración de rejillas de seguimiento, realizadas conjuntamente entre profesor y estudiante para cotejar las producciones posteriores.
- Las auto-evaluaciones, tanto orales como escritas.
- Las hetero-evaluaciones, bien sea realizadas por estudiantes de la misma aula o de otras clases.
- Actividades de corrección y devolución.
- Actividades de mejoramiento del producto final.

Como segunda característica están los *momentos* de la evaluación, que pueden fragmentarse en momentos de *anticipación*, *producción*, *corrección* y *devolución*, atendiendo a la clasificación realizada por Solé (2001).

En las *actividades anticipatorias* conjuntamente docente y estudiantes establecen los criterios a tener en cuenta en la evaluación que se hará de las producciones de todos los integrantes del grupo.

Este tipo de actividades se pudo observar en la secuencia didáctica correspondiente a la realización de caricatura de opinión, donde tanto profesores como estudiantes participaron de la organización de los criterios para evaluar las caricaturas que serían producidas en clase. Estas tareas comparten la utilidad de enfocar la atención de los alumnos en los objetivos y contenidos esenciales y sirven –además– para comunicar de manera más o menos explícita los criterios de evaluación, lo que orientará la elaboración de su trabajo y les ofrecerá una guía útil para supervisarlos y corregirlos.

En las *actividades de producción* encontramos desde las consultas para realizar en casa, hasta las producciones que se realizan en el mismo salón; estas últimas bien pueden ser individuales o grupales, de corta temporalidad o tareas

colectivas que se desarrollan a lo largo de varias sesiones. Se encuentran también actividades que promueven un escalonamiento en la ejecución de la tarea, primero hay producción individual y luego se unen en parejas o pequeños grupos para confrontar las producciones realizadas.

En cuanto a las *actividades de corrección*, se encontró que las realizadas en el aula –con el concurso de todos los participantes– suelen exigir una exposición de los criterios que se utilizan. Asimismo, se ha encontrado que en las prácticas de enseñanza y evaluación orientadas a la reflexión meta-cognitiva, es muy probable que tareas de corrección, generalmente asumidas por el profesor, se transfieran de forma gradual a los alumnos –al menos parcialmente–.

El beneficio es que los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener a cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo, como para valorar las producciones de sus compañeros.

Las *actividades de devolución* son aquellas que luego se devuelven a los estudiantes y que también pueden ser variadas –desde una valoración cualitativa, pasando por un comentario donde se da a conocer lo positivo y lo menos logrado, y una devolución general en la clase– señalando las dificultades más frecuentes, con indicaciones de cómo superar estas dificultades.

Son características de las prácticas de evaluación:

- La presencia de actividades de preparación.
- La diversidad de actividades y tareas que los profesores utilizan como fuente de evaluación.
- La existencia de actuaciones de regulación realizadas por profesores y estudiantes durante las situaciones de evaluación. Revisar y corregir antes de dar el producto por terminado.
- El alumno se pone de relieve en las actividades de corrección.
- Las prácticas de evaluación no se limitan a constatar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. También hay cabida para la toma de conciencia del producto finalmente elaborado, con sus aciertos y sus errores.
- El uso de instrumentos diversos cumplen dos finalidades: 1) permite a los alumnos anticipar las características relevantes del producto esperado, y 2) planifica su elaboración y facilita la tarea de supervisión sobre la tarea realizada.

Categorías de evaluación comunes en las secuencias didácticas

Registrar un dato numérico o alfabético con miras a la acreditación de un área no es evaluar; es decir, llenar rejillas o cualquier otro instrumento asignando un valor numérico o alfabético, es sólo la concreción del proceso de evaluación,

pero no la evaluación en sí misma, pues ésta se da en la cabeza del profesor o en la del estudiante.

Hasta el momento han sido considerados procesos invisibles que deben emerger y hacerse visibles mediante mecanismos diversos. Luego, sobre esa información hacer un análisis de las categorías que efectivamente utiliza el docente o el estudiante para realizar la evaluación.

Se considera que las categorías comunes que emergieron de la puesta en marcha de las secuencias pueden ser mencionadas de la siguiente manera, sin olvidar que sobre esta apreciación consistirá el avance de investigación en evaluación de lenguaje que seguirá el grupo de trabajo:

Procesos de reflexión meta-verbal. Ya en el marco teórico se había enunciado esta categoría como concerniente a la acción misma de evaluar. Algo que identificó el transcurrir de las secuencias didácticas fue la posibilidad –brindada por los docentes– de una participación activa de los estudiantes. Fue común encontrar, en todas las secuencias, actividades desarrolladas mediante el uso de preguntas, de discusiones, de motivaciones a proponer –incluso los estudiantes reflexionaban de manera oral sobre los conocimientos adquiridos desde unas formas discursivas que incluían un manejo propio del tipo de género desde el cual estaban trabajando–. Por ejemplo, en la secuencia didáctica que trabaja la comprensión oral durante las actividades de auto-evaluación realizadas por los estudiantes, ellos (as) expresaban cómo habían aprendido a *argumentar* para poder convencer a los otros que sus respuestas eran las más acertadas. Igualmente, durante la secuencia didáctica para escribir cuentos, los alumnos se refieren a la “carencia de la voz de los personajes” en la historia que leían.

Estas maneras de referirse al conocimiento que están adquiriendo los estudiantes, tienen para la evaluación doble valor. De una parte, el profesor percibe como visibles unos aprendizajes que se construyen en tanto avanzan las secuencias didácticas; de otra, los educandos realizan intervenciones orales referidas al contenido temático del objeto que estudian y a la vez hacen uso de las formas lingüísticas propias para hablar de esos contenidos. Estos aspectos tienen un inmenso valor para el nivel de la evaluación que se pretende caracterizar en este documento.

La argumentación. Es común que las secuencias didácticas propongan espacios de actuación individual y colectiva para organizar discursos con un alto componente argumentativo. Los alumnos se ven en situaciones donde el uso del lenguaje se hace con el claro propósito de convencer a los otros a aceptar o rechazar determinado punto de vista. En estas secuencias didácticas, sobre todo en las que conscientemente se orientaron con este propósito, apreciamos intervenciones de

los estudiantes donde reconocen que los argumentos que reciben o que proponen son la clave para ser exitosos en situaciones discursivas de persuasión.

En otras situaciones es el profesor quien interroga, con la intención de querer obtener de los alumnos respuestas y reflexiones que conlleven la integración de conocimientos previos con conocimientos adquiridos en el momento de la clase. En algunos casos busca promover en los estudiantes la realización de *transferencia de saberes* entre diferentes áreas de conocimiento.

Al respecto, las apreciaciones de Litwin y otros (2003) acerca de las circunstancias que comprometen las situaciones de reflexión pueden orientar esta afirmación:

[...] Cuando el formato interrogativo apela a la promoción de procesos cognitivos complejos y reflexivos por parte de los alumnos, se establecen genuinas dinámicas comunicacionales que potencian y facilitan la evaluación de la propia práctica docente, procesos evaluativos inmediatos y, al mismo tiempo, reguladores de los procesos de enseñanza en consonancia con las particularidades de una determinada clase.

Entonces se puede resumir en una lista las categorías y funciones comunes en la labor de evaluación realizada en las secuencias didácticas, así:

- Predominio de la función reguladora.
- Actividades múltiples y globales.
- Contenidos complejos y relevantes, comprensión y expresión oral y escrita, análisis y razonamiento,
- Carácter social del aprendizaje y de la evaluación,
- Evaluación inscrita en la situación de enseñanza y aprendizaje,
- Aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en el conocimiento (raíces cognitivas).
- Evaluación como instrumento para acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas cuando sea necesario.

Referencias bibliográficas

Camps, A. (1994). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica. *Revista Lenguaje de la Universidad del Valle* (32).

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Barcelona: Paidós.

- Condemarín, M. (2002). *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: Cepe.
- Cots, J. & Nussbaum, L. (2002). *Pensar lo dicho*. Lleida, España: Universidad de Lleida, Milenio.
- Dolz, J. (2002). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M. & Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1(1): 167-177.
- Vilà, M., Grau, M., Palou, J., Ballesteros, C., Castellà, J. & Cros, A. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- Secretaria de Educación Distrital. (2007). *Las evaluaciones externas y la evaluación de aula en lenguaje. Elementos para el debate*. Bogotá: IDEP. Serie Cuadernos de evaluación.
- Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.

