

**La evaluación educativa:
una mirada más allá de lo
evidente**

*Un caso de Competencias
Comunicativas II*

**Educational assessment: a look
beyond the obvious**
A case of communicative competence II

Wilfran Pertuz Córdoba

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 12 enero-julio, 2010
ISSN 1657-2416



Roberto Angulo. *Tenis 37* Acuarela sobre papel (detalle).

zona próxima

WILFRAN PERTUZ CÓRDOBA
DOCENTE CATEDRÁTICO DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DE LA
UNIVERSIDAD DEL NORTE. DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS DE SOLEDAD – ATLÁNTICO.
wpertuz@uninorte.edu.co

<p>El presente artículo da cuenta de los resultados de un estudio de caso realizado en el marco de la evaluación educativa, tomando como muestra a un grupo de estudiantes de la asignatura Competencias Comunicativas II, que busca fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes de diversos programas de la Universidad del Norte. La misma se inicia con una mirada a la práctica docente bajo la óptica de algunas concepciones teóricas actualizadas que ratifican que la evaluación no ha de concebirse como un fin, sino como un medio para realizar diagnósticos y así comprender mejor las dinámicas de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en un marco disciplinar.</p> <p>Dentro de este contexto, se pueden aplicar una serie de instrumentos de evaluación como lista de chequeo, escala Likert, diferencial semántico y prueba objetiva, entre otros, que ayuden al profesor a develar aspectos asociados al aprendizaje, más allá de los procesos cognitivos.</p> <p>El análisis de esos resultados abre al docente una perspectiva amplia y nítida frente al aprendizaje que orienta; de igual manera, lo ayuda a asumir una posición crítica frente al mismo. Luego, a partir de esos insumos puede tomar decisiones más objetivas y confiables para reorientar su labor pedagógica cuando sea necesario, en el marco de la evaluación educativa.</p> <p>palabras clave: Evaluación, técnicas de evaluación, diagnóstico, comprensión, proceso de aprendizaje, competencia escrita..</p> <p>fecha de recepción: 23 de junio de 2009 fecha de aceptación: 30 de agosto de 2009</p>	<p>RESUMEN</p> <p>ABSTRACT</p>	<p>This article reports the results of a case study done in the context of educational assessment, drawing shows a group of students of the subject communication skills II, which seeks to enhance the writing processes of students in various programs of the Universidad del Norte. It begins with a look at the teaching practice from the perspective of some theoretical concepts that ratify date that the assessment should be seen as an end but as a means for diagnosis and thus better understand the dynamics of learning processes student in a disciplinary framework.</p> <p>Within this context, we can apply a range of assessment tools such as Checklist, Likert's Scale and Semantic Differential objective evidence, among others, to assist the teacher to reveal aspects related to learning beyond cognition. The analysis of those results to the teacher opens a broad perspective and clear front to guide learning, similarly, helps him take a critical stance against it. Then, from these inputs can make more objective and reliable for reorienting their teaching when necessary, in the context of educational evaluation.</p> <p>key words: Evaluation, assessment techniques, diagnosis, understanding, learning process, writing competence.</p>
--	--------------------------------	--

INTRODUCCIÓN

La educación encarna un proceso de socialización permanente que debe apostarle a la formación integral del sujeto. Podría decirse que esa interacción, entre otros, se mueve en los siguientes ámbitos: 1. La dinámica formal delimitada por las acciones educativas mediadas por el docente en el marco de una disciplina, que normalmente se desarrollan en un aula de clases; 2. Las dinámicas comunicativas entre pares en el mismo marco del aula, pero como un microcosmos alterno que en ocasiones los dispersa y aleja de los procesos académicos. Procesos estos que alimentan y justifican la existencia del sistema escolar como ente formador en saberes y valores que se halla atravesado por componentes e instancias de compleja interacción.

Dentro de esos componentes se encuentra la evaluación que representa de alguna manera la mirada que debe desentrañar, previa observación y fase diagnóstica, la esencia del proceso educativo para valorar, orientar y monitorear los avances de los estudiantes. Sin embargo, la educación tradicional ha perpetuado la consideración de una sola de las aristas del complejo espectro que irradia la evaluación, los procesos cognitivos, dejando por fuera una amplia gama de señales e indicios que son necesario avizorar y sistematizar mediante instrumentos evaluativos que den cuenta de la realidad cognitiva de los estudiantes, obviamente; pero que también visibilicen otros factores asociados a los procesos como asideros válidos que muestren al docente una realidad integral a la hora de valorar las competencias y desempeños de sus estudiantes, porque "hoy nos planteamos la evaluación desde una perspectiva comprensiva, cuyos objetos son muy variados y con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor

conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos en particular" (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2005, p. 339).

La aplicación de instrumentos de evaluación debe estar apoyada en concepciones teóricas actualizadas; lo mismo que por un proceso de sensibilización y de reflexión de los maestros que les permita iniciar el salto cualitativo que poco a poco los distancie de la evaluación tradicional y los encamine hacia un proceso de formación docente que actualice sus concepciones frente a la evaluación. Es así como la formación docente es el espacio de reflexión propio y compartido que hay que propiciar, ojalá a la luz de la investigación educativa, para desaprender esas concepciones y posturas estacionarias frente a la evaluación que en su momento tuvieron vigencia y aplicación; pero que hoy, a causa del movimiento socio-histórico vertiginoso al que se ve avocado el mundo cada vez más globalizado, se ha desgastado y exige re-contextualización, con una marcada tendencia a apoyarse en instrumentos de evaluación que permitan al maestro la construcción de un andamiaje desde donde pueda tomar distancia para reconocer cómo fluyen los procesos de aprendizaje y, al mismo tiempo, establecer las conexiones y comportamiento de los factores asociados que impactan positiva o negativamente esos procesos.

Por otro lado, el compromiso ético primario de todo maestro se encuentra relacionado con la formación integral de sus estudiantes, donde convergen los valores y los saberes con la finalidad de darles insumos para que se integren y desenvuelvan en el mundo real. En consecuencia, el sistema educativo debe mantener un diálogo permanente con ese mundo real para no perder de vista o quedarse atrás frente a las dinámicas vitales que en éste se desencadenan.

Por ello, se debería asumir como parte del trabajo docente habitual la aplicación de instrumentos de evaluación que cubran el mayor número de todas las aristas que atraviesan el complejo proceso de aprendizaje como son los imaginarios, intereses, miedos, rechazos, contextos, etc., de los estudiantes frente a determinados temas y procesos de aprendizaje.

Es así como de cara a los retos que impone la nueva educación, el maestro ha de ofrecer a sus estudiantes, y a sí mismo, un portafolio de instrumentos de evaluación que apoyen y, en lo posible, desplacen a lugares secundarios la evaluación cuantitativa. Entendido el portafolio como una variedad de opciones y miradas evaluadoras que el maestro pone al servicio de la recogida de información pertinente para valorar los desempeños y comportamientos de sus estudiantes. Dentro de este contexto, entre más variado sea el portafolio, más posibilidades tiene el docente de desentrañar dinámicas internas del proceso para realizar análisis y tomar decisiones frente a la evaluación y reorientación de los procesos que desarrolla. Es por eso que "la evaluación no puede reducirse a constatar los resultados, sino que debe ampliar su campo con el fin de proporcionar a los alumnos información sobre su aprendizaje, y al profesor elementos de análisis de su práctica docente. La evaluación es, por lo tanto, un elemento básico de la investigación-acción que debe realizarse en el aula, y que es una exigencia de la función del profesor. En este sentido, las técnicas y los instrumentos de evaluación nos proporcionan información específica sobre el contenido con el que se trabaja (conceptos, procedimientos, actitudes) y sobre el proceso que se sigue" (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2005, p. 169).

Tomando en cuenta esta perspectiva amplia, escudriñante e integral que va más allá de la evaluación cuantitativa, a continuación se pone a consideración de los lectores y personas interesadas un portafolio de instrumentos de evaluación como una muestra de derroteros alternos que conducen a una evaluación de calidad, porque "la evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino también explicaciones causales sobre las mismas" (Santos Guerra, 1998).

1. PORTAFOLIO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: MÚLTIPLES MIRADAS QUE CONVERGEN EN UN MISMO PUNTO

El contexto de esta experiencia es un curso de Competencias Comunicativas II (15 estudiantes), asignatura en la que básicamente se orienta el proceso de escritura de estudiantes de segundo semestre de diversos programas de la Universidad del Norte. En este espacio se reúnen los estudiantes para reflexionar acerca de su proceso de escritura, recordar o asumir conceptos teóricos relacionados con el proceso de redacción, realización práctica de ejercicios de escritura a la luz de la teoría, tomando en cuenta los intereses particulares desde sus programas. Por otro lado, una mirada más estructural de la asignatura tiene que ver con la toma de conciencia de la complejidad textual y el fortalecimiento de la conciencia lingüística por medio de la re-escritura, para que todo este proceso les sirva como apoyo en su tránsito por la universidad.

Dentro de este contexto de reflexión se aplicaron diversos instrumentos de evaluación a la muestra de estudiantes referenciada, como: Lista de chequeo, escala Likert, diferencial semántico y prueba objetiva (Castillo & Cabrerizo, 2003).

2. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El primer instrumento aplicado fue una **lista de chequeo** (aplicada el 27 de octubre de 2008) para confrontar el estado de la escritura de los estudiantes a partir de las siguientes categorías: motivación, planeación, intencionalidad, coherencia y cohesión, aspectos formales y re-escritura. Esas categorías, concretadas a través de enunciados, debían ponerlas en diálogo con

la siguiente escala de valores, previa reflexión: siempre, muchas veces, a veces y nunca. Obviamente, el instrumento estaba acompañado de aspectos preliminares y orientadores como: identificación, aspecto a evaluar, propósito formativo e instrucciones.

El instrumento se aplicó a una muestra de 15 estudiantes de uno de los cursos citados, quienes respondieron tomando en cuenta su experiencia como escritores, lo mismo que las reflexiones y ejercicios prácticos realizados en clase. La sistematización de los resultados arrojó los siguientes datos:

LISTA DE CHEQUEO PARA EVALUAR LA ESCRITURA

IDENTIFICACIÓN: Universidad del Norte. Asignatura: Competencias Comunicativas II.

Nombre del Estudiante: _____

Fecha: _____ Hora: _____

ASPECTO A EVALUAR: Grado de conciencia lingüística que poseen los estudiantes cuando escriben un texto.

PROPÓSITO FORMATIVO: Propiciar la autorreflexión en los estudiantes con relación a su escritura para que empiecen a tomar conciencia del proceso y realicen la auto-corrección de sus escritos.

INSTRUCCIONES: Tomando en cuenta las categorías que aparecen en los recuadros de la izquierda, lee de manera reflexiva cada uno de los enunciados que aparece en la parte central. Luego, considera la escala de valores que aparece en las columnas de la derecha, coloca una X en cada una de ellas, de acuerdo con los procesos que desarrollas cuando escribes.

C A T E - G O R Í A S	ESCALA DE VALORES				
	ENUNCIADOS				
	SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	NUNCA	
Actitudes generales Motivación	1. Se siente motivado para escribir.	10%	0%	80%	10%
	2. Toma iniciativa para escribir.	20%	20%	50%	10%
	3. Encuentra fácilmente temas de redacción.	10%	20%	70%	0%
Planeación	1. Realiza lluvia de idea o esquemas previos.	0%	20%	60%	20%
	2. Desarrolla ideas a partir de la lluvia de ideas o esquemas previos.	0%	30%	50%	20%

Competencia Pragmática	Intencionalidad	1. La intención comunicativa es clara.	20%	40%	40%	0%
		2. Desarrolla ideas originales.	20%	40%	40%	0%
		3. Toma posición frente a la temática planteada.	10%	50%	40%	0%
		4. Expresa argumentos desde su punto de vista.	20%	60%	20%	0%
Competencia Textual	Coherencia y Cohesión	1. Estructura de textos en párrafos.	30%	30%	40%	0%
		2. Los párrafos se relacionan entre si.	10%	60%	30%	0%
		3. Secuencia las proposiciones dentro de los párrafos de manera pertinente.	10%	40%	50%	0%
		4. Las proposiciones están enlazadas por conectores.	20%	60%	20%	0%
		5. Usa los signos de puntuación pertinentes.	30%	60%	10%	0%
		6. Existe concordancia entre género y número.	20%	30%	50%	0%
Expresión Gráfica	Aspectos Formales	1. Usa mayúscula donde corresponde.	50%	40%	10%	0%
		2. Utiliza adecuadamente las tildes.	30%	20%	30%	20%
		3. La letra es legible.	40%	10%	50%	0%
Re-escritura	Corrección y Autocorrección	1. Muestra interés frente a la corrección de sus textos.	50%	20%	30%	0%
		2. Analiza las sugerencias que escribe el profesor.	50%	30%	20%	0%
		3. Pone en práctica las sugerencias del profesor.	40%	40%	20%	0%
		4. Muestra interés frente a la auto-corrección de sus borradores.	30%	30%	40%	0%
		5. Pasa a limpio o transcribe en el computador los borradores.	50%	20%	30%	0%
		6. Comparte sus correcciones con los compañeros.	10%	40%	20%	30%
		7. Colabora con las correcciones de sus compañeros.	20%	0%	70%	10%
		8. Valora críticamente sus textos para mejorarlos.	30%	50%	20%	0%

La aplicación de un instrumento de evaluación de esta naturaleza brinda, por una parte, una oportunidad a los estudiantes para reflexionar acerca de su desempeño como escritores, además de ser al mismo tiempo un proceso de autoevaluación; por la otra, otorga al docente un amplio espectro de información y la posibilidad valiosa de poner en diálogo esas informaciones con el propósito de develar datos que con evaluaciones convencionales no afloran, muchas veces porque los estudiantes no son conscientes de ellas. Es así como, este tipo de ejercicios permite a los involucrados tomar distancia de sí mismos para hacer lecturas de sus procesos, que normalmente no hacen. A continuación veamos el comportamiento de las respuestas a la luz de porcentajes, tomando como referencia las categorías y los enunciados utilizados para el ejercicio.

CATEGORÍA: Actitudes generales ENUNCIADOS

1. **Se siente motivado a escribir**, el 80% respondió **a veces**. De lo anterior se puede deducir que no existe una cultura de escritura en la muestra, que los estudiantes escriben con poca regularidad lo cual no favorece el proceso, puesto que se aprende a escribir escribiendo. Hubo un 10% de estudiantes que respondió **nunca**, lo cual agrava este panorama de no escritura por su parte.
2. **Toma iniciativa al escribir**, 50% respondió que a veces, lo cual rompe un poco la coherencia con el resultado del primer enunciado. Y esa falta de coherencia se radicaliza cuando un 20% responde **muchas veces** y otro 20% manifiesta **siempre**. Sólo un 10% responde que **nunca** se toma la iniciativa para escribir.
3. **Encuentra fácilmente temas de escritura**, el 70% considera que **a veces**, lo que implí-

tamente muestra dificultad frente a los temas de escritura. Este resultado es consecuente con el primer enunciado, ya que la facilidad para encontrar temas de escritura obviamente se halla relacionado con la motivación que se tenga frente al proceso de escritura.

CATEGORÍA: Planeación ENUNCIADOS

1. **Realiza lluvia de ideas o esquemas previos**, el 60% respondió que **a veces**; lo mismo que un 20% manifestó que **nunca**. Este resultado da cuenta que la muestra de estudiantes tiene una visión ingenua y alejada del proceso, porque la planeación es una de las etapas más importantes de la escritura de un texto.
2. **Desarrolla ideas a partir de la lluvia de ideas o esquemas previos**, el 50% de los estudiantes de la muestra respondió que **a veces** y el 20% manifestó que **nunca**. Estas respuestas son coherentes con el primer enunciado de esta categoría porque si alguien no hace lluvia de ideas o esquemas previos, por supuesto tiene dificultad para desarrollar ideas que no ha planteado previamente. Esto lleva a pensar que los estudiantes escriben a medida que se le van ocurriendo las ideas, lo cual tiene implicaciones negativas a la hora de establecer y mantener un hilo temático, lo mismo que se complejiza poder establecer la coherencia.

CATEGORÍA: Competencia pragmática ENUNCIADOS:

1. **La intención comunicativa es clara**, frente a este enunciado un 40% respondió que **a veces**, otro 40% concluyó que **muchas veces** y el otro 20% manifestó que **siempre**.

Estos porcentajes es posible que indiquen que un número significativo de estudiantes configura textos con una clara intención comunicativa a pesar de la no planeación de los mismos. En este punto del análisis habría que confrontar lo que piensan los lectores de esos textos frente a la claridad de la intención comunicativa, puesto que es muy posible que cuando alguien escribe un texto piense que no tiene problemas de esa naturaleza como escritor en formación; pero, ¿qué diría un lector con conocimientos sobre el proceso de escritura? Cuando escribimos un texto de cierta manera podemos pensar que no tiene errores; pero esa percepción es una mirada diferente a la de un lector experto o mirada externa.

2. **Desarrolla ideas originales**, un 40% de los estudiantes respondió que **muchas veces**, otro 40% opinó que **a veces** y el 20% restante dijo que **siempre**. Este resultado puede estar evidenciando que a pesar que escriben poco, cuando se interesan tienden a escribir de manera auténtica en cuanto a la autoría de sus escritos.
3. **Toma posición frente a la temática planteada**, el 50% considera que **muchas veces**, el 40% dijo que **a veces** y el 10% respondió que **siempre**. El resultado muestra la regularidad con la que los estudiantes se enfrentan a la escritura de textos con estructura argumentativa, que obviamente forma parte esencial de los textos académicos que circulan en la universidad.
4. **Expresa argumentos desde su punto de vista**, el 60% considera que **muchas veces**, el 20% **siempre** y el otro 20% responde que **a veces**. Esa mirada corrobora el análisis del enunciado anterior.

CATEGORÍA: Competencia textual (Coherencia y Cohesión) ENUNCIADOS

1. **Estructura los textos en párrafos**, el 40% considera que **a veces**, el 30% respondió que **muchas veces** y el 30% restante dijo que **siempre**. La distribución de estos porcentajes implica que un número significativo de estudiantes reconoce la estructuración de párrafos como un componente esencial de la redacción. Aunque todavía un porcentaje considerable de ellos lo aplica a veces, entendiéndose con esto que para estos estudiantes los párrafos no forman parte esencial del proceso de composición.
2. **Los párrafos se relacionan entre sí**, el 60% piensa que **muchas veces** y el 10% reconoce que **siempre**. Este último porcentaje de estudiantes que es mínimo, no tiene dudas que la relación de ideas entre párrafos forma parte importante de la coherencia textual; mientras que la mayoría de los estudiantes con frecuencia hace esa consideración, lo que indica que está en la búsqueda de la cualificación de su escritura. Por otro lado, el 30% restante de los estudiantes **a veces** no toma en cuenta la relación de ideas que debe haber entre los párrafos de un escrito; se percibe aún en ellos una visión ingenua y alejada del proceso.
3. **Secuencia las proposiciones dentro de los párrafos de manera pertinente**, el 50% de la muestra encuestada respondió que **a veces**, el 40% consideró que **muchas veces** y el 10% restante contestó **siempre**. Este resultado pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes tiene muy clara la secuencia lógica de las ideas dentro de un párrafo, lo cual concuerda con el enunciado anterior que tiene que ver con la relación de ideas entre párrafos.

4. **Las proposiciones están enlazadas por conectores y usa signos de puntuación pertinentes.** Estos dos enunciados exploran los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con la cohesión textual. En el caso de los conectores los resultados fueron: 60% **muchas veces**, 20% **siempre** y 20% **a veces**. En cuanto al uso de signos de puntuación se evidencian los siguientes porcentajes: 60% **muchas veces**, 30% **siempre** y 10% **a veces**. Estos resultados muestran un alto grado de conciencia de los estudiantes frente al uso de elementos cohesivos en el texto; sin embargo, falta afinar esos conocimientos y sus usos concretos.
5. **Existe concordancia entre género y número,** la muestra de estudiantes se comportó de la siguiente manera frente al enunciado: 50% **a veces**, 30% **muchas veces** y el 20% restante 20% **siempre**. Se evidencia claridad en este aspecto en un porcentaje menor; mientras que la mitad de los estudiantes tiene este aspecto formal de la escritura parcialmente claro. Sólo el 30% de ellos parecen tener claro el concepto y su aplicación cuando escriben.

CATEGORÍA: Expresión gráfica ENUNCIADOS

1. **Usa mayúsculas donde corresponde, utiliza adecuadamente las tildes y la letra es legible.** Estos enunciados se relacionan con aspectos formales de la redacción, tema que generalmente ofrece dificultades a los estudiantes cuando escriben. Los porcentajes aportados por el instrumentos de evaluación fluctúan de la siguiente manera: el 50%, 30% y 40% de los estudiantes, en el orden que están planteados los enunciados, respondieron que **siempre** toman

en cuenta estos aspectos; el 40%, 20% y 10% manifestaron que **muchas veces** consideran estos aspectos; el 30%, el 20% y el 20% respectivamente dijo que **a veces** pone en práctica estos aspectos de la escritura. Estos resultados muestran que existe un significativo grado de conciencia por parte del grupo de estudiantes de la muestra frente a los aspectos formales de la escritura mencionados; pero dentro de estos aspectos el más neurálgico se relaciona con la caligrafía y el uso de las tildes. Aunque hoy existe una tendencia marcada a la escritura en el computador que tiene corrector de ortografía, es muy necesario dominar estos aspectos de manera autónoma para tener conciencia de esos aspectos formales de la escritura cuando realicen textos manuscritos.

CATEGORÍA: Re-escritura ENUNCIADOS

Esta categoría intenta establecer el grado de compromiso de los estudiantes frente a los borradores y corrección para mejorar los textos. El comportamiento de los resultados de manera global es el siguiente: respondieron **siempre** el 50% de los estudiantes a los siguientes enunciados: **muestra interés frente a la corrección de sus borradores, analiza las sugerencias que escribe el profesor y pasa a limpio o transcribe en el computador los borradores.** Esa escala de valores se mantuvo de manera relativa para otros enunciados, aunque en menor porcentaje: 40% **pone en práctica las sugerencias del profesor,** 30% **muestra interés frente a la auto-corrección de sus borradores y valora críticamente sus textos para mejorarlos.** Mientras que hay un 20% en **colabora con las correcciones de sus compañeros** y 10% en **comparte sus correcciones con los compañeros.** Esta mirada

a la re-escritura de los estudiantes muestra con cierta fuerza el compromiso que tienen frente a la misma y se evidencia también cierta tendencia a considerar las observaciones del profesor como oportunidades para mejorar sus escritos; aunque se aprecia una ruptura todavía en la comunicación entre iguales en el marco de sus textos, tal vez porque no se ha desactivado totalmente que mostrar un escrito es "exponerse" a sanciones y no ven este subproceso como una oportunidad natural de diálogo para mejorar la escritura. Por otro lado, la valoración crítica de lo que escriben se halla presente en este instrumento con cierta fortaleza, lo que devela preocupación por parte de ellos por auto-exigirse cuando redactan.

Continuando por este nuevo derrotero que ofrece la teoría de la evaluación, el segundo instrumento aplicado fue una **escala Likert** (aplicada el 27 de octubre de 2008) con el propósito de continuar develando la perspectiva de los estudiantes frente a su propia escritura. En el instrumento aparecen unos criterios relacionados con el código escrito, los cuales son necesarios tener claros a la hora de escribir. Dichos criterios fueron confrontados con la siguiente escala de valores: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo. A continuación aparecen los porcentajes del instrumento aplicado y el análisis de los resultados:

ESCALA LIKERT

IDENTIFICACIÓN: Universidad del Norte. Asignatura: Competencias comunicativas II.

Nombre del Estudiante: _____

Fecha: _____. Hora: _____

ASPECTOS A EVALUAR: Visión de los estudiantes frente a la escritura.

PROPÓSITO FORMATIVO: Determinar la perspectiva que tienen los estudiantes frente al proceso de escritura.

INSTRUCCIONES: Lee atentamente cada uno de los enunciados (criterios) y luego señala de manera sincera con una X la valoración en el recuadro correspondiente de acuerdo a la que te parezca más pertinente.

CRITERIOS	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
La escritura es un proceso que todas las personas deberían desarrollar.	81.8%	18.2%	0%	0%
Para escribir un texto es indispensable realizar un esquema o mapa con las ideas que se van a desarrollar.	18.2%	81.8%	0%	0%
La escritura es un proceso sencillo para desarrollar.	9.1%	63.6%	18.2%	9.1%
Cuando se escribe un texto es conveniente hacer simultáneamente las correcciones de coherencia y aspectos gramaticales.	72.7%	9.1%	0%	18.2%
Todas las personas están en capacidad de escribir textos desde la perspectiva del arte o literatura.	18.2%	27.2%	27.3%	27.3%
La escritura es un proceso intelectual que puede autorregularse.	27.3%	54.5%	18.2%	0%

CRITERIOS: La escritura es un proceso que todas las personas deberían desarrollar.

De manera global, la escala Likert muestra algunas tendencias relacionadas con las concepciones que tienen los estudiantes sobre el proceso de escritura. En primer lugar hay que destacar que el 81% de la muestra manifiesta estar **totalmente de acuerdo** con el criterio **la escritura es un proceso que todas las personas deberían desarrollar**. Esa concepción encarna una valoración general de la escritura como proceso de comunicación. Por otro lado, un alto porcentaje de ellos, 72.7%, estuvo de acuerdo en la misma escala de valores que **las correcciones de coherencia y aspectos gramaticales conveniente hacerlas simultáneamente**. Sin embargo, se podrían hacer las correcciones de un texto en dos fases: una primera mirada global (o varias) para establecer problemas de coherencia global o contradicciones en el texto; una segunda (o varias) para centrar la atención en aspectos más puntuales como cohesión, gramática y ortografía (Cassany, 1995).

En cuanto al criterio que habla de la realización de **lluvia de ideas o esquemas previos a la escritura**, el 81.8% de los estudiantes estuvo de acuerdo con la escala de valores **parcialmente de acuerdo** y sólo el 18.2 % de la muestra estuvo **totalmente de acuerdo**. Estos porcentajes evidencian que un grupo minoritario de estudiantes tiene clara la importancia de planear previamente la escritura. Por otro lado, la mayoría de ellos no tiene esa claridad tan definida, pero se puede inferir que eventualmente hacen planes textuales cuando escriben.

En cuanto a considerar la escritura como un proceso que puede autorregularse, el 54.5% manifestó estar **parcialmente de acuerdo**, el 27.3% **totalmente de acuerdo** y el 18.2% **ni de acuerdo ni en desacuerdo**. Este resultado devela que existe un convencimiento en menor porcentaje de la autorregulación de la escritura como estrategia de desarrollo de la conciencia lingüística; pero un grupo significativo de estudiantes se muestra parcialmente convencido frente a este criterio y otro porcentaje menor, 18.2%, es indiferente ante este planteamiento lo que da a estos aprendientes una connotación de ingenuidad y desprevenición frente a la escritura.

Continuando con la exploración de los imaginarios, actitudes, sentimientos, etc. de la muestra de estudiantes de esta experiencia con relación a su proceso de escritura, el tercer instrumento aplicado fue el **diferencial semántico** (aplicada el 27 de octubre de 2008). La referencia para la aplicación de este instrumento consistió en evocar el ejercicio de escritura individual **Mi imagen como escritor**¹ que realizaron al comienzo del semestre. En el instrumento aparecen unos aspectos orientadores relacionados con identificación, aspectos a evaluar, propósito formativo e instrucciones. El instrumento, básicamente, consiste en valorar el ejercicio de escritura mencionado de acuerdo a una escala de sinónimos (adjetivo-positivo) y antónimos (adjetivo-negativo). Los primeros van en la columna de la derecha y los segundos en la columna de la izquierda, mediados por una escala de valores que oscila entre el 5 y el 1. A continuación se presenta el instrumento aplicado y el comportamiento de los porcentajes, lo mismo que el análisis de los resultados:

DIFERENCIAL SEMÁNTICO

IDENTIFICACIÓN: Universidad del Norte. Asignatura: Competencias Comunicativas II.

Nombre del Estudiante: _____

Fecha: _____ Hora: _____

ASPECTOS A EVALUAR: Sentimientos y emociones que experimentan los estudiantes cuando escriben.

PROPÓSITO FORMATIVO: Establecer la visión de los estudiantes frente a la escritura para determinar los sentimientos que se generan en ellos cuando la desarrollan con el fin de que hagan una autorreflexión diagnóstica que les permita iniciar la toma de conciencia del proceso (Conciencia Lingüística).

INSTRUCCIONES: Tomando en cuenta el ejercicio de escritura "Mi imagen como escritor(a)" realizado, encierra en un círculo el adjetivo que consideres más pertinente tomando en cuenta cómo te pareció el ejercicio mencionado para tu formación como escritor:

	5	4	3	2	1	
Importante	66.7%	26.6%	6.7%	0%	0%	Indiferente
Agradable	6.7%	80%	6.6%	6.7%	0%	Desagradable
Beneficioso	33.4%	66.6%	0%	0%	0%	Inoficioso
Necesario	20%	46.6%	26.7%	6.7%	0%	Innecesario
Novedoso	26.7%	40%	33.3%	0%	0%	Rutinario
Estimulante	53.3%	26.6%	20.1%	0%	0%	Desalentador
Reflexivo	60%	33.3%	6.7%	0%	0%	Irreflexivo

Los resultados obtenidos de la aplicación del diferencial semántico, de manera global, son los siguientes: los porcentajes más altos estuvieron en la escala del 4 y el 5, que los relaciona con los adjetivos positivos. Los mismos son: Para la escala del 5 y el 4 el resultado es 66.7% y 26.6% respectivamente, que consideró el ejercicio de referencia **importante**. El 6.7% y 80% **agradable**; un 33.4% y 66.6% **beneficioso**; un 20% y 46.6% **necesario**; el 26.7% y 40% **novedoso**; el 53.3% y 26.6% **estimulante**; un 60% y 33.3% **reflexivo**. El comportamiento de estos porcentajes muestra el impacto positivo que tuvo el ejercicio en ellos y de paso se percibe la movilización y fluidez de emociones representadas semánticamente por los adjetivos positivos; aunque el mayor impacto se percibe en los **beneficios** que produce este tipo de ejercicios y la **reflexión** que genera al mismo tiempo.

Por otro lado, la valoración 2 obtuvo sólo dos porcentajes, pero en una escala inferior al 7%; mientras que en la valoración 1 los porcentajes estuvieron ausentes, lo que confirma o corrobora el análisis del párrafo anterior.

El cuarto y último instrumento de evaluación aplicado a la muestra de estudiantes fue una **prueba objetiva** (aplicada el 30 de octubre de 2008),

contextualizada con los contenidos programáticos desarrollados durante el semestre en curso (2008-2). El objetivo primordial de la misma es poner en diálogo los aspectos analizados con los tres instrumentos de evaluación precedentes, referentes a actitudes, sentimientos, etc., con los conocimientos relacionados con los procesos de redacción que, obviamente, se constituyen en un asidero real desde la metacognición para la producción de textos coherentes y cohesivos. La prueba objetiva se realizó con el propósito de establecer las competencias y logros cognitivos alcanzados por los estudiantes, tomando en cuenta los objetivos o criterios proyectados para el curso en cuestión. Es así como "las pruebas objetivas permiten la recogida de información con el objeto de determinar el dominio, conocimiento o habilidades adquiridas por un sujeto tomando como referencia los objetivos didácticos" (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2005, p. 224).

A continuación aparece el formato de la prueba, que consta básicamente de unos aspectos orientadores y los enunciados referentes a los conocimientos sobre escritura frente a los cuales respondieron **falso** o **verdadero** de acuerdo a los dominios cognitivos de los estudiantes de la muestra.

PRUEBA OBJETIVA

IDENTIFICACIÓN: Universidad del Norte. Competencias Comunicativas II.

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

PROPÓSITO FORMATIVO: Reflexionar sobre los conocimientos que poseen los estudiantes sobre el código escrito.

ASPECTOS A EVALUAR: Conocimientos formales y de contenido necesarios al momento de escribir un texto.

INSTRUCCIONES: Teniendo en cuenta los contenidos desarrollados y las reflexiones realizadas durante el semestre sobre aspectos teóricos y prácticos de la escritura de un texto en la asignatura Competencias Comunicativas II, responde en consecuencia con los aprendizajes obtenidos. Coloca dentro del paréntesis **F** si el enunciado es falso o **V** si el enunciado es verdadero.

		V	F
1.	Para iniciar la escritura de un texto y poder llegar a feliz término es necesario tener claro un tema de escritura	93.3% (V)	6.7%
2.	Cuando escribe el primer borrador de un texto y haces las correcciones del mismo, sólo te centras en la gramática y ortografía	13.4%	86.6% (F)
3.	La coherencia en un texto consiste en poseer un hilo temático y que las ideas desarrolladas en los párrafos se relacionen entre sí	93.3% (V)	6.7%
4.	Un párrafo contiene una idea secundaria y varias ideas temáticas	13.4%	86.6% (F)
5.	Los conectores son palabras que indican cualidades y características	0%	100% (F)
6.	Los elementos referenciales en un texto ayudan a su cohesión textual	100% (V)	0%
7.	El escritor recursivo es aquel que planea el texto, desarrolla un primer borrador; luego, revisa el borrador para reformular ideas y proceder a hacer un segundo borrador y así sucesivamente	93.3% (V)	6.7%
8.	En la oración: "Marcos estuvo en una fiesta; él se divirtió mucho", la tilde de la palabra EL corresponde a un caso de tilde diacrítica	93.3% (V)	6.7%
9.	El código escrito son todos los conocimientos que poseemos acerca de la escritura y los utilizamos cuando escribimos	80% (V)	20%
10.	En el enunciado: "Las partes de un texto son: introducción, desarrollo y conclusión", hay un caso de elemento referencial exofórico	40%	60% (F)

Tomando en cuenta el resultado de la prueba objetiva se puede establecer la claridad que tienen los estudiantes con relación a algunos conocimientos necesarios para la redacción. Se observa que en el enunciado 6 el 100% de los estudiantes son conscientes que los elementos referenciales estudiados en la clase ayudan a la cohesión de los textos. Por otro lado, los enunciados 1, 3, 7 y 8 de la prueba sobrepasan el 93.3% de respuestas acertadas; estos enunciados tienen que ver en su orden con: 1. Importancia de un tema de escritura, 2. Hilo temático en un texto (aspectos relacionados con el contenido textual), 7. Borradores y sus correcciones (subproceso de re-escritura) y 8. Acentuación (aspectos formales del texto). Le sigue en porcentaje de respuestas acertadas los enunciados 2 (además de las correcciones de gramática existen las correcciones de contenido o coherencia) y 4 (un párrafo no tiene varias ideas temáticas, sino una acompañada por oraciones secundarias) con un 86.6%. Finalmente, los enunciados 9 y 10 tienen un porcentaje de 80% y 60% respectivamente; el enunciado 9 se refiere a un concepto general relacionado con el código escrito, mientras que el 10 tiene que ver con un aspecto formal de la escritura como lo son las partículas lingüísticas referenciales.

Teniendo en cuenta los porcentajes anteriores, se puede deducir que la mayoría de los estudiantes de la muestra tiene claridad conceptual relacionada con los aspectos de contenido de un texto (coherencia, hilo temático) y los aspectos formales (acentuación, partículas referenciales). De la misma forma, emerge con fuerza la claridad que ellos tienen frente a la planeación textual (tener claro el tema de escritura), lo mismo que mantener en el transcurso del proceso el hilo temático, que obviamente debe estar en permanente diálogo con el tema

de referencia. La aplicación de la prueba objetiva también envía señales claras con relación a los preconcepciones que los estudiantes tienen frente a la elaboración de borradores y re-escritura en general como subproceso (Cassany, 1999).

3. TOMA DE DECISIONES

Teniendo en cuenta que la aplicación de los instrumentos de evaluación se realizó en las últimas semanas del semestre académico 2008-2, se toman las siguientes decisiones para enriquecer la experiencia:

1. Enviar el documento sistematizado a la muestra de estudiantes que participó en la aplicación de los instrumentos de evaluación para que lo lean y envíen sus comentarios escritos por el correo o por el foro de la página Web de la Universidad del Norte.
2. Dentro de las posibilidades de tiempo que ofrece el cierre de semestre, enfatizar acerca de los aspectos que se deben retroalimentar según lo evidenciado en los análisis de los instrumentos de evaluación aplicados.
3. Tomar en cuenta este tipo de procedimientos de evaluación para cursos futuros.
4. Tener en cuenta los resultados de los análisis realizados como un saber que puede orientar al docente en situaciones futuras.
5. Socialización de la experiencia ante la comunidad educativa de la Universidad del Norte.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El resultado del uso de instrumentos de evaluación como la lista de chequeo, la escala Líker y el diferencial semántico, lo mismo que la prueba objetiva aplicada a una muestra de estudiantes de la asignatura Competencias Comunicativas II, otorga al maestro una dimensión más clara y concreta que la arrojada por el diagnóstico

inicial realizado a través de la escritura por parte de los estudiantes del texto **Mi imagen como escritor(a)** y las reflexiones orales realizadas alrededor del ejercicio; lo mismo que la mirada del docente en los textos escritos para establecer las carencias y dificultades más sentidas en el grupo. Indudablemente, la aplicación y análisis de este tipo de instrumentos de evaluación sirven como un soporte desde la investigación educativa para ver más allá de lo evidente, más allá de las señales externas (aunque importantes) que irradia la evaluación educativa si se le utiliza con fines comprensivos.

Es así como los instrumentos de evaluación se constituyen en pilares que permiten al docente articular un andamiaje de sentidos que lo conducen a una comprensión más clara de sus acciones pedagógicas y la valoración de las mismas. De ahí que "la evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretenciones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados, etc.. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo" (Santos Guerra, 1998, p. 22).

Pero es innegable que para el despliegue de este abanico de posibilidades y miradas frente a la evaluación educativa se requiere mucho tiempo, y es allí donde, tal vez, se entra en un terreno movedizo y complejo porque el maestro de hoy por sus múltiples ocupaciones, en ocasiones, adolece de tiempo para llevar a cabo este interesante y minucioso trabajo. Sin embargo, vale la pena apostarle a este tipo de acciones porque revitalizan el ser maestro; trastocan las concepciones rutinarias y estacionarias frente al

acto de evaluar; activan la capacidad investigativa del docente; se afinan las habilidades para sistematizar y analizar información que de manera explícita o implícita atraviesan los procesos académicos; el maestro fluye entre la lectura y la escritura lo que le permite acercarse cada vez más a la autonomía intelectual tan necesaria en los contextos educativos, especialmente en el universitario. En fin, si se hace un análisis de las ventajas que encarna la aplicación y análisis de instrumentos de evaluación, vale la pena trascender los obstáculos que ello depara, incluso los relacionados con el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, S. & Cabrerizo J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán J. & Pérez Gómez, A (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio de la Plata.