



organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura  
united nations educational, scientific and cultural organization  
organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture  
**Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe**



## **LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

### ***Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)***

Ana Atorresi

#### **Introducción**

Como todos sabemos, la escuela debe preparar a los niños y a los jóvenes para desempeñarse a lo largo de la vida. Esta idea, que se conoce con el nombre de “formar en habilidades o competencias para la vida”, es fundamental en el área del Lenguaje, no sólo porque éste es un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias de las interacciones cotidianas y, a la vez, la vía de acceso a los demás conocimientos, propios y ajenos; además, porque en el área ha predominado hasta no hace mucho años y existe aún un enfoque que considera el lenguaje como un mero objeto de reflexión teórica.

El concepto de habilidades para la vida (“life skills”) surgió hace algunas décadas, asociado sólo al logro de ciertas conductas y comportamientos, en general relacionadas con el cuidado personal de la salud. Actualmente, el concepto se ha ampliado y hace referencia a las capacidades —los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes— para enfrentar exitosamente los desafíos diarios de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo y proyectar un futuro mejor. A partir de esta extensión del concepto, varios autores proponen reemplazar el término “habilidades” por el de “competencias”.

Concretamente, para el área de Lenguaje podríamos señalar como competencias para la vida las siguientes: la capacidad para tomar decisiones con información suficiente a la hora de expresarse y de interpretar mensajes, la habilidad para resolver problemas comunicativos, la habilidad para comunicarse afectiva y efectivamente, y la capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa.

Esto supone que la alfabetización es un proceso permanente, que puede expresarse y evaluarse en un *continuum* de grados, y no una capacidad dicotómica, que los individuos o tienen o no tienen. La alfabetización no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita.

Esa información no se encuentra en objetos lingüísticos —oraciones o “composiciones— creados *ad hoc* e inexistentes en la realidad comunicativa. Al contrario, está incluida en diversos textos: periodísticos, enciclopédicos, de ficción, de entretenimiento, funcionales y demás. Procesarla —comprenderla y producirla— involucra localizarla, integrarla y reproducirla.

Es evidente, en nuestras sociedades, que el desarrollo de estas competencias implica mejorar y diversificar los programas educativos y las prácticas pedagógicas, de manera que atiendan a la adquisición paulatina de competencias comunicativas de distinto nivel y que consideren especialmente a los grupos excluidos y vulnerables, y a sus particularidades.

En estas conceptualizaciones sobre las competencias lingüísticas para la vida se apoyó la selección de textos y la propuesta general de ítems para la Evaluación de lectura del SERCE, así como la propuesta de consignas para la Evaluación de la escritura.

Cabe hacer, al respecto, una aclaración. Las mencionadas conceptualizaciones no constituyen la fundamentación de las pruebas del SERCE, puesto que las especificaciones de éstas se basan en un análisis curricular y en el establecimiento de dominios y desempeños comunes a todos los países participantes y no en competencias para la vida. El documento de fundamentación de las pruebas de lectura y escritura del SERCE es, entonces, el Marco curricular —y las tablas de especificaciones que incluye— elaborado por el ICFES y aprobado por los países.

Este documento, por tanto, expone en general la relación entre las pruebas y esa corriente adoptada por los estudios internacionales actuales: la de competencias para la vida con el objetivo de mostrar que el SERCE se inscribe en una línea actual disciplinar y de evaluación, a pesar de haber adoptado un enfoque curricular. Lo que plantea, en suma, son puntos de coincidencia entre dominios, desempeños y competencias. Establecer estas coincidencias es posible porque, en los hechos, al plasmar dominios y desempeños en textos e ítems, se adoptó un enfoque lingüístico actualizado y coherente, que plantea tareas cuya resolución es significativa más allá de la vida escolar.

Las preguntas que surgen respecto de las competencias son varias. Entre las que consideramos más importantes, podemos señalar las siguientes: ¿Qué implicaciones tiene la decisión de dar prioridad a ciertas competencias sólo si surgen del análisis curricular realizado? ¿No sería conveniente pensar, para estudios posteriores, en acordar directamente una serie de competencias para la vida, así como unas formas de evaluarlas? En este sentido, ¿qué relación con el tipo de vida que imaginamos para los estudiantes latinoamericanos supone la selección de ciertas competencias y el descarte de otras? Este tema debe ser, sin duda, objeto de discusión y acuerdo, pues, además de suponer una postura pedagógica, implica una postura ideológica que debe esclarecerse: ¿acaso habremos de considerar que quienes no se muestran competentes dentro de una evaluación en particular no son o no serán competentes para la vida? Finalmente, al adoptar la orientación “competencias para la vida”, ¿no creamos, a la vez, nuevos desafíos curriculares y pedagógicos que habrá que asumir?

## **1. Competencias para la vida en las pruebas de lectura**

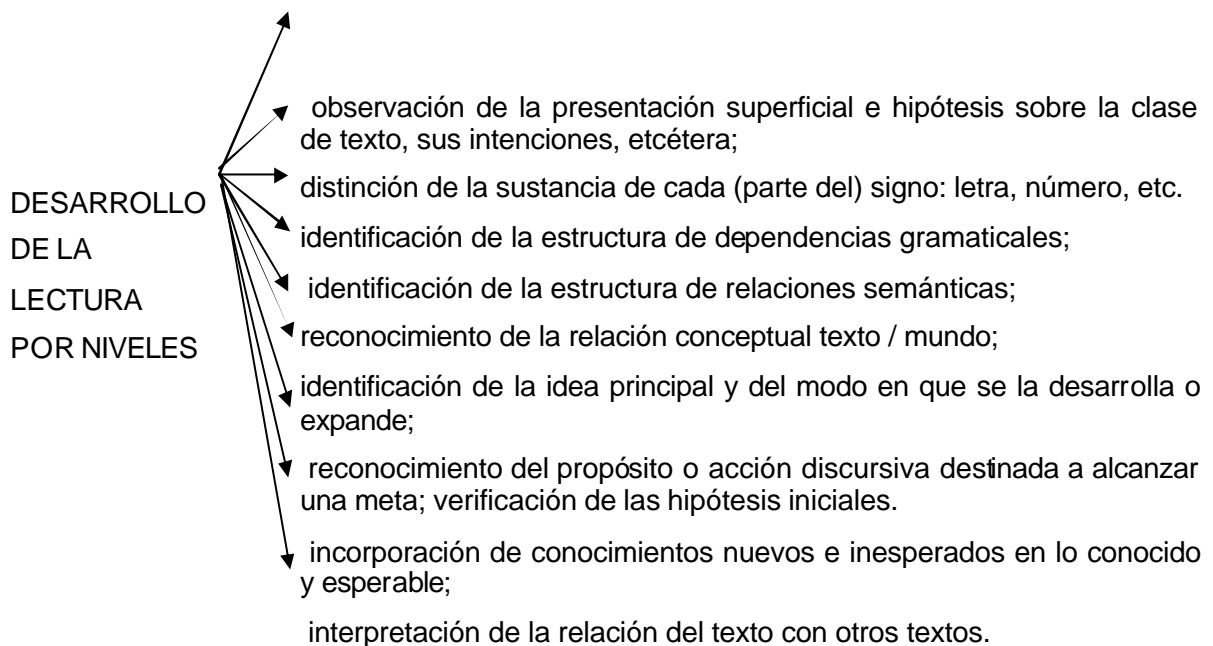
La lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que ésta comporta: socialización, conocimientos, información, etcétera. Es también un potente instrumento de aprendizaje: la lectura es necesaria para el aprendizaje de todas las disciplinas. Pero, además, la adquisición progresiva del código escrito implica el desarrollo de capacidades

cognitivas superiores: la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. Aspectos como el éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relacionan directamente con la competencia lectora. Las expresiones que designan estos hechos en el ámbito educativo son “aprender a leer”, “leer para aprender” y “aprender a aprender con la lectura”.

La lectura puede pensarse como un proceso guiado por dos principios: la economía de esfuerzo de procesamiento y la búsqueda de profundidad. Recursos cognitivos como la atención y la actualización automática de información contenida en la memoria permiten al receptor realizar el menor esfuerzo posible para reconocer unidades lingüísticas mínimas —como las palabras—, formas canónicas —“sujeto-predicado”, “introducción-nudo-desenlace”—, relaciones semánticas obvias —la sucesión temporal, por ejemplo—, etcétera. Al no tener que realizar “esfuerzos” para reconocer estas entidades, el lector puede intensificar el rendimiento de los recursos cognitivos que operan con constituyentes ausentes en la superficie del texto; por ejemplo, para reconocer el propósito del productor y cualquier otra información que debe inferirse.

Este juego depende tanto de las habilidades del lector para alcanzar la meta como de la capacidad del texto para crear condiciones de “lecturabilidad” favorables. Por tanto, dentro de este dominio, habremos de considerar tanto las tareas que se demanda realizar al lector como las características que presenta el texto.

En cuanto a las primeras, puede afirmarse que la lectura se desarrolla en sucesivos niveles de profundidad. Éstos, desde el más superficial hasta el más profundo, pueden sintetizarse del siguiente modo:



Estas fases no se separan en los hechos tan nítidamente y, de hecho, interactúan entre sí y hacen de la lectura un proceso que no se lleva a cabo en una secuencia temporal estrictamente ordenada. La variación en las fases se produce de acuerdo con aspectos tales como el juicio del receptor sobre la calidad del texto o los resultados de su propia lectura, su implicación motivacional, emocional y cognitiva en la situación, y el grado en que el contenido leído se integra en sus conocimientos.

Ahora bien, la ocurrencia de las fases más profundas depende del hecho de que el lector no se quede “estancado” en las primeras. En efecto, es posible distinguir a grandes rasgos dos tipos de lectores:

- 1) los que identifican la relevancia relativa de cada bloque de información y la integran en estructuras jerárquicas;
- 2) los que acumulan en forma de lista todas las informaciones que la memoria a corto plazo permite.

Podría afirmarse, desde este punto de vista, que una evaluación de la lectura debe tender a determinar qué tipo de lector es el estudiante.

Es fácil ver que los desempeños considerados para las tablas de especificaciones de las evaluaciones de lectura —literal, inferencial, crítico-intertextual— comprenden varios de esos niveles siguiendo el criterio de la menor a la mayor profundidad. Esto es, los tipos

de tareas y de respuestas que se exigen inciden en el nivel de dificultad de lectura. Hay acuerdo entre los investigadores, por ejemplo, en considerar como de menor dificultad las tareas de localización de información en un texto si en el ítem se hace una cita textual de éste o se emplea una expresión con valor de sinónimo. De la misma manera, se evalúan como de alta dificultad las actividades que exigen poner en relación distintos bloques de información implícita realizando inferencias complejas.

Las investigaciones recientes sobre la lectura señalan que el conocimiento presentado en el texto que más fácilmente se comprende y retiene es el que concuerda con los esquemas de conocimiento almacenados en la memoria y, por ende, aplicados al leer; estos esquemas son patrones en los que pueden acomodarse los elementos recibidos: estructuras oracionales y textuales, modelos de conexión entre oraciones y párrafos, representaciones sobre los géneros discursivos, etcétera. Cualquier conocimiento que se adquiera a partir de la lectura se utilizará posteriormente como base sobre la que añadir nuevos conocimientos. Es por este mecanismo que se activan los esquemas globales mencionados y es por esta razón que la evaluación de lectura debe constituir una instancia de lectura —valga la redundancia— y reflexión guiada sobre las diversas particularidades de los textos. Llegamos entonces al segundo punto: no ya el lector, sino lo que ha de leer.

Evidentemente, cuando se trata de una evaluación, uno de los principales factores para tener en cuenta en relación con los textos es su grado de dificultad. Los elementos textuales que determinan el grado de dificultad de un texto parecerían ser los siguientes:

- la frecuencia de uso del género o la clase de texto (no se argumenta tanto como se narra, por ejemplo);
- la frecuencia de las redundancias, reformulaciones, ejemplificaciones, procedimientos que ayudan a fijar la información en la memoria;
- la longitud;
- la complejidad estructural;
- la complejidad semántica;
- la presencia o ausencia de elementos paratextuales organizadores de la lectura<sup>1</sup>;
- el grado de abstracción de los conceptos;<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Títulos, subtítulos, viñetas, y demás.

- el tipo de relaciones establecidas;<sup>3</sup>
- el grado de dependencia del contexto;<sup>4</sup>
- la cantidad de datos.

Otro elemento que debe tenerse en consideración es la motivación. Por un lado, el contexto o situación en que se lee modifica las expectativas sugeridas por las fuentes de conocimiento dadas en el texto y las propias; así, una historieta dada por el docente para su lectura en el marco de una evaluación no es leída por el alumno del mismo modo que la que él escoge para leer en su cama. Sin embargo, sabemos que se trata de un texto en general motivador.

Otro factor que incide en la motivación es el grado de informatividad del texto. Un texto que presenta conocimientos que el lector puede emparejar completamente con los que ya posee es absolutamente previsible para él y suele causarle fastidio o provocarle rechazo; un texto con un nivel de informatividad alto requiere un esfuerzo mayor, pero es más interesante; la informatividad extrema, finalmente, impide la conexión entre conocimientos adquiridos y conocimientos nuevos, y el texto se convierte en incomprensible.

Una evaluación que considere la lectura como una competencia para la vida no puede limitarse a relevar las microhabilidades más superficiales y primarias —discriminar los grafemas, establecer su correspondencia con los fonemas, reconocer cada palabra, conocer su significado independientemente del texto en el que aparece. Debe contemplar destrezas superiores, como tomar conciencia de los objetivos de la lectura, leer a la velocidad adecuada, comprender el texto en diversos niveles, inferir significados, etcétera.

Tampoco puede considerarse que la única lectura útil es la de libros, específicamente, libros de literatura o escolares; esto dejaría de lado toda la variedad de textos funcionales —cartas, formularios, instructivos—, mediáticos —crónicas, publicidades, editoriales— y “académicos” —enciclopédicos, funcionales para el estudio— presentes en la vida

---

<sup>2</sup> La referencia a sujetos no humanos (“una gramática”, “el modelo X”) y el uso de nominalizaciones o transformaciones del verbo en sustantivo (“estudio”, “comprensión”, “percepción”) se relacionan con el grado de abstracción conceptual; también, el empleo de terminología disciplinar (“macroestructura”, “léxico”) o de palabras a las que el uso común da un sentido amplio que quiere restringirse en el discurso (“texto”, “habla”, “coherencia”).

<sup>3</sup> Las relaciones temporales lineales parecen ser más fácilmente comprensibles que las lógicas (causa-consecuencia, posibilidad, necesidad, razón-resultado, etcétera).

<sup>4</sup> Los textos cuyo sentido se define fundamentalmente en el propio texto —como por ejemplo el cuento— presentarían un grado de dificultad menor que aquellos que se definen en su relación con el contexto, sobre todo cuando la comprensión de este implica saberes sobre el mundo.

cotidiana de los sujetos, además de los diversos soportes textuales y contextos de circulación del sentido.

Se ha sostenido que, como las otras habilidades lingüísticas, la competencia lectora no supone una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que se utilizan conforme a la situación de comunicación. Si bien siempre que se lee se trata de captar el significado global de un texto, numerosas variables inciden de diferente modo en esa captación: el tipo textual, el género, el objetivo de la comunicación, la imagen del receptor propuesta, el contexto en que circula el escrito, etcétera.

Por esta razón, la evaluación de lectura no presenta a los alumnos un único texto, sino un conjunto de estímulos, incluidos, en algunos casos, en el portador simulado (la tapa o la contratapa de libro, por ejemplo) donde aparecen habitualmente<sup>5</sup>. Esos estímulos son textos auténticos, a los que se les reconoce la virtud de poner al alumno en contacto con los usos reales de la lengua, en toda su variedad. Esos estímulos y el tipo de tareas propuestas en relación con ellos dan como resultado una evaluación de lectura orientada hacia el enfoque de competencias para la vida.

En el siguiente cuadro, sin pretensión de exhaustividad, sintetizamos habilidades contempladas en las pruebas de lectura de acuerdo con el enfoque mencionado:

- Determinar el propósito del texto.
- Descifrar el sentido de elementos paratextuales como los títulos, los epígrafes, los cuadros sinópticos.
- Recordar el significado de palabras y frases, y reutilizarlo en la resolución de una tarea.
- Utilizar el contexto y el cotexto para atribuir significado a una palabra desconocida.
- Elegir el significado adecuado de una palabra según el contexto y el cotexto.

---

<sup>5</sup> Ahora bien, si se busca promover la participación social tratando en la escuela lo que, en materia de comunicación, se encuentra fuera de ella, no sólo deben ser auténticos los textos sino los soportes materiales en los que ellos se inscriben. En efecto, los textos auténticos no existen en sí mismos, fuera de una materialidad: su soporte participa indudablemente en la construcción de su sentido, al punto de que este cambia si se modifica aquel. El mundo textual es mundo de objetos, de portadores que dan base y limitan la interpretación y también, las convenciones de lectura. Basta como ejemplo, y por contraste con el actual, el tipo de lectura que imponía la prensa gráfica de principios del siglo pasado, con sus hojas de casi 90 centímetros de alto, su diagramación en angostas y larguísimas columnas y su carencia de fotografías instantáneas.



- Ignorar palabras desconocidas que no son importantes para comprender el texto.
- Reconocer las relaciones semánticas y lógicas entre las diferentes partes del texto y de la frase.
- Identificar los referentes de las anáforas, las catáforas y los deícticos.
- Formular supuestos (anticipar temas, propósitos; inferir información del contexto).
- Discriminar las ideas importantes de las secundarias e irrelevantes.
- Identificar el tema global o el tema de uno o más párrafos.
- Encontrar información local y específica.
- Interpretar determinadas expresiones formuladas en otro sistema de signos (visual, numérico).
- Esquematar la organización del texto.
- Trazar, verificar y ajustar hipótesis.

Para cerrar este apartado es necesario marcar nuestra postura respecto de la lectura de textos que proponen múltiples reconstrucciones posibles de mundos alternativos; básicamente, los textos poéticos y los textos narrativos literarios de estructura no previsible y personajes no estereotipados. Sin duda, la lectura de estos textos constituye una competencia fundamental para la vida, vinculada al pensamiento creativo, al desarrollo emotivo y al placer estético. Sin embargo, precisamente por los múltiples sentidos que cada subjetividad les pueden adjudicar, estos textos no se prestan, en sus rasgos característicos, a una evaluación mediante ítems de selección múltiple. Ésta es la razón por la cual han sido excluidos de las pruebas.

## **2. Competencias para la vida en las pruebas de escritura**

Los modelos teóricos elaborados para explicar lo que sucede al escribir coinciden, en general, en que los escritores competentes

? piensan antes de escribir y mientras escriben en el tema que quieren o deben desarrollar, en la información con que cuentan al respecto, en cómo es mejor expresarla, en el receptor a quién destinan el escrito, en la finalidad o propósito de la escritura, en sus posibles efectos, y demás;

? esquematizan la organización del texto, es decir, trazan mentalmente y, luego, en borradores, un proyecto de texto y/o sucesivas versiones;

? releen el escrito para verificar si se ajusta a los objetivos planteados; corrigen.

Esta concepción del acto de escribir, a la que buscamos responder en las pruebas de escritura del SERCE, es relativamente reciente. En consecuencia, la idea de enseñar a

construir sentidos en un texto y de evaluar ese proceso de construcción con vistas a guiar o reconducir el aprendizaje es más reciente aún, tanto en el currículum de la formación docente como en las prácticas escolares. Por esta razón, no hemos dado por supuesto que los niños saben que se escribe siguiendo determinados “pasos”, ni que conocen qué es un borrador y una versión definitiva, sino que hemos ofrecido en la prueba misma información al respecto.

Independientemente de los diversos tipos de evaluación y de los objetivos con que esta se pueda efectuar, la valoración de la capacidad de expresión escrita implica la consideración de dos aspectos complementarios y relacionados:

- ? el **producto** escrito, o los discursos que un estudiante es capaz de redactar;
- ? el **proceso** de escritura, o los procedimientos de trabajo y las estrategias que utiliza para producir esos discursos.

La tradición escolar y los sistemas de evaluación de la calidad educativa que se han ocupado de la escritura se han centrado casi exclusivamente en el primer aspecto; sin embargo, el segundo no es menos importante, por lo que, como dijimos, si bien constituyen sobre todo evaluaciones de producto, en las pruebas de escritura del SERCE hemos destinado un espacio a la escritura orientada de un borrador y otro a la autocorrección.

Tradicionalmente, se consideraba que el docente, único poseedor de las competencias para corregir, debía estar exclusivamente a cargo de esta tarea; como demostración de su capacidad y su dedicación, debía producir la versión perfecta del texto o, al menos, señalar explícita y pormenorizadamente la solución adecuada para alcanzarla; finalmente, lo que se corregía era lo que el alumno consideraba versión definitiva, la cual, en general, no difería de la primera versión más que en aspectos vinculados a la presentación. Esto provocaba que el alumno esperara ser corregido y que no se percibiera como el protagonista del trabajo de producción; es decir, no podía asumir su responsabilidad ante el error y en el aprendizaje, ni desarrollar autonomía.

Actualmente, se sabe que la revisión y la autocorrección son procesos fundamentales en la composición del texto. En efecto, los alumnos, si son convenientemente orientados, resultan capaces de autocorregirse de la misma manera que de generar ideas<sup>6</sup>. Como se

---

<sup>6</sup> Los trabajos actuales han comprobado que la autoevaluación da resultados positivos entre los estudiantes sobre todo cuando, previamente, éstos han sido formados por su docente en la habilidad de corregirse, cuando el docente ha realizado

ve, ya no se trata ejercer una mirada en nombre de la preceptiva, sino una mirada colaboradora, que apunte a la eficacia comunicativa. En este marco, se incluyen las orientaciones que hemos ofrecido en el “Paso 2” de las pruebas del SERCE.

Para iniciar cualquier evaluación de la escritura que, independientemente de su tipo, resulte válida y confiable, es preciso tener en cuenta los objetivos, el tipo de prueba y la escala de calificación.

Los objetivos determinan los aspectos concretos que se pretende evaluar. La habilidad de la expresión escrita supone una serie de microhabilidades —procedimientos, conceptos y actitudes— que, aunque puedan manifestarse todos y lo hagan al mismo tiempo, no pueden evaluarse siempre en su totalidad ni de modo superpuesto, ya que la medición perdería objetividad y validez. Considerar el instrumento de evaluación y la metodología de análisis en el momento de elaborar la prueba evita estos riesgos; por ejemplo, si se pretende medir la habilidad para organizar una lista de actividades en dos partes diferenciadas por su ámbito de realización (la escuela/el hogar), habrá que privilegiar, cuando se corrija, la pertinencia de los ejes de organización seleccionados y que las actividades sean tales por sobre aspectos locales como la normativa ortográfica o la presentación.<sup>7</sup>

Una vez escogidos los objetivos, debe seleccionarse la consigna o instrucción adecuada para valorarlos; la técnica más válida —por ser la más global— para evaluar conocimientos específicos es la indicación de redacción de un texto completo de acuerdo con características definidas.

La forma más difundida de apreciación preceptiva del producto de la escritura, que se conoce bajo el nombre de “composición” o “redacción”, exige al alumno redactar un texto que, por lo general, no tiene destinatario y contexto de circulación determinados. Se trata de una prueba que sirve “para la escuela”, ya que no tiene existencia real fuera de ella; que se realiza con poca preparación por parte de los evaluadores y que suele restringirse a la formulación de una instrucción del tipo: “Escribí un texto en el que relates qué hiciste durante las vacaciones”, que no especifica los diversos parámetros de la situación comunicativa que acercarían la producción a la de un escrito efectuado en circunstancias

él mismo la tarea de señalar errores en las primeras etapas de la producción del escrito y que, en consecuencia, ha mostrado caminos de autocorrección. A esta forma de corregir, la didáctica de la escritura suma otra: la corrección entre pares. Esto supone enseñar a los aprendices de correctores a plantear interrogantes claros, a analizar un texto en sus diversas dimensiones y a hacer observaciones que muestren al que escribe la necesidad de rever sus elecciones.

<sup>7</sup> Cabe aclarar que no todos los aspectos pueden ser medidos mediante una prueba de producto: las actitudes y los procedimientos de revisión puestos en juego, por ejemplo, pueden evaluarse solamente en una prueba de proceso.

auténticas (como sucedería en: “Contá algo de lo que hiciste durante tus vacaciones a un amigo que vive lejos, siguiendo el formato de la carta o el del E-mail, con la intención de responder a su interés por vos”, etcétera).

Las propuestas más influenciadas por las modernas teorías lingüísticas amplían la formulación a instrucciones del tipo “Escribí una carta a un amigo en la que relates qué has hecho durante tus vacaciones”, que incluyen consideraciones acerca de la situación de comunicación (amistosa) y, en algunos casos, del género (carta). Sin embargo, a veces suelen emplearse para evaluar el producto escrito en dos o tres de sus aspectos más superficiales: la caligrafía, la ortografía y, en menor medida, la puntuación. Esto implica dejar de lado cuestiones globales como la adscripción del texto a un género discursivo, y la determinación del receptor y el propósito del escrito. Entonces, si se considera lo finalmente evaluado, hubiera dado lo mismo pedir al alumno que redactara una lista de oraciones sin relación entre sí.

Cuando las cuestiones que hacen al texto como tal están ausentes en la consigna y no se las evalúa, aunque la tarea no responda al enfoque de competencias para la vida que se recomienda, la evaluación resulta justa en la medida en que no las califica. Si, en cambio, la consigna indica la redacción de un escrito sin especificar el propósito de la tarea, el portador en el que circulará, el lector al que dirigirse, el prototipo textual y el género con los que el texto debe corresponderse, etcétera y, luego, estos aspectos se evalúan, se incurre en una situación de injusticia para con el alumno.

Lo adecuado, entonces, es incluir en la formulación de la consigna instrucciones que incluyan consideraciones acerca del tema, la situación de comunicación, el tipo de texto. Y, posteriormente, durante la corrección, no limitarse a señalar errores de superficie, sino atender a la totalidad de los aspectos pedidos, que, por otra parte, no deben necesariamente ser todos los involucrados en la redacción de un texto.

Aunque las consignas pueden ser muy variadas, deben garantizar que la tarea realizada por los estudiantes sea, efectivamente, la que se esperaba. Es decir, una consigna que pida una redacción con parámetros excesivamente abiertos -que no especifique, por ejemplo, si el escrito debe destinarse a alguien con quien se tiene una relación simétrica o asimétrica- no dará lugar a la evaluación de la representación adecuada del receptor en el texto. Esta observación pesa aún más cuando se pretende evaluar distintos aspectos de la producción para adjudicarles un puntaje, ya que, en este caso, la consigna debería incluir en forma explícita todos los puntos que serán

contemplados si no quiere incurrir en situaciones de injusticia al calificar. “Escribe un relato de más de diez renglones”, por ejemplo, da lugar a diferentes tipos de relatos (biografías, crónicas, cuentos, anécdotas) –con las consecuentes variaciones de tema, estilo, organización–, de muy variadas extensiones, con un uso irregularmente libre de los signos de puntuación, el vocabulario, etcétera.

Además, es necesario tener en cuenta que, por más que a partir de un escrito puedan observarse múltiples aspectos, éstos están, de alguna manera, limitados por la consigna misma. Así, no puede evaluarse la creatividad de un escritor si el género en el que debe inscribir su texto permite pocas variaciones de estructura, tema y estilo (la descripción “científica” constituye un ejemplo).

Como consecuencia de lo apuntado, en el momento de realizar el análisis de los resultados sólo se podrán extraer conclusiones respecto del desempeño en relación con la consigna que lo suscitó.

En suma, en el caso de las pruebas de escritura, una de cuyas materias es la habilidad de manejar el código de la lengua en diferentes circunstancias y para diversos fines, hemos buscado proporcionar en la consigna toda la información necesaria para facilitar, y hasta justificar, la ulterior corrección. Veámoslo en un esquema:

### **Consigna clara, justa, generadora de escritos comparables**



**indicar [por ejemplo, para evaluar si el alumno aprendió la estructura de la descripción enciclopédica o de manual]:**

- ? los “pasos” que deben seguirse;
- ? el propósito de la tarea de producción [informar]
- ? el contexto de utilización o el marco en el que circulará el escrito [enciclopedia]
- ? el lector al que debe dirigirse el texto [no especializado]
- ? el prototipo textual y el género a los que el texto debe corresponder [descripción con estructura jerárquica de X subtemas, entrada de enciclopedia]
- ? el tema que debe tratarse (y con qué detalle) [el perro, el gato, el pan, etc., en X ideas]

Finalmente, una evaluación de la escritura orientada hacia las competencias para la vida debe tener en cuenta qué textos son funcionales para los alumnos que se están evaluado. Es común hacerles narrar por escrito a los niños situaciones que, en la vida real, relatan oralmente, lo que supone una narración de características muy diferentes, y luego, evaluar esas narraciones en términos de las propiedades que deben reunir los textos escritos. Esto no se corresponde con el enfoque que se decidió adoptar. Evidentemente, el mayor problema se encuentra en determinar qué textos necesitan escribir, para su vida diaria, los niños que cursan en el tercer año. Esperamos haber atendido a esta cuestión en nuestra propuesta de consigna.

En efecto, las listas son textos que, en situaciones reales de la vida cotidiana y de la vida escolar, los niños de esas edades escriben con sentido para sí mismos: listas de cosas que la familia debe comprar y les encarga anotar, de útiles escolares necesarios, de trabajos a realizar, etc.

Cabe destacar que la lista es un texto que reúne todas las propiedades que definen a la textualidad: un tema; una coherencia (entre el título y los elementos listados, y entre los elementos listados entre sí), un propósito (recordar algo a otro o recordárselo a uno mismo), una estructura. Los lingüistas coinciden en caracterizar la estructura de la lista como descriptiva: se trata de la más simple de las descripciones, ya que su jerarquía presenta sólo dos niveles: el del título (nivel 1) y el de los elementos listados (nivel 2). Algunas listas pueden presentar dos niveles 2 en paralelo; por ejemplo, cuando el nivel 1 “actividades del fin de semana” se descompone en el nivel 2 “actividades del sábado” y el nivel 2’ “actividades del domingo”.

El uso de listas ha sido probado ya en evaluaciones internacionales y se ha coincidido en caracterizarlas como textos del nivel más bajo de dificultad.

En este momento del desarrollo de nuestro trabajo, de acuerdo con el marco curricular y con el enfoque adoptado, tenemos claridad sobre los objetivos de la evaluación de escritura y sobre el tipo de consigna que debemos proponer. Sabemos, además, que los puntajes que adjudicaremos a los escritos no serán analizados según la TRI, y que buscaremos, fundamentalmente, proporcionar información sobre aspectos pormenorizados relacionados con el acto de escribir en los que los estudiantes de cada país presentan mayores y menores dificultades. Los objetivos específicos de las pruebas de escritura del SERCE son 1) entregar información descriptiva y explicativa sobre cada

uno de los aspectos relevados (y no otorgar un puntaje surgido de su suma) y 2) analizar, describir y explicar las posibles correlaciones entre los aspectos que se releven más y menos dificultosos para los estudiantes.

En cuanto a la selección de los aspectos a evaluar, dados los objetivos y el tipo de prueba propuestos, sugerimos considerar los siguientes:

- El empleo del borrador como tal.
- La existencia de una diferencia cualitativa entre el borrador y el escrito definitivo.
- La organización estructural de la clase de texto pedida.
- La organización semántica (coherencia) del texto pedido.
- La proporción de ideas desarrolladas sobre la totalidad pedida.
- Los errores de ortografía o de léxico en relación con la cantidad de palabras escritas.
- Los errores de concordancia en relación con la cantidad de oraciones escritas.
- La adecuación del texto a la situación comunicativa.

Todos estos aspectos están señalados en el marco curricular y las tablas de especificaciones relativas a la escritura, salvo los referidos a la normativa y la gramática. Sin embargo, dado que en muchos países esos aspectos siguen siendo priorizados en la enseñanza, hemos propuesto evaluar los errores de ortografía o léxico y los de concordancia en general.

El tipo de planilla en proceso de elaboración para efectuar esta corrección comprende, según los aspectos para evaluar, preguntas de puntuación dicotómica (“Sí”/“No”) y preguntas de puntuación porcentual (*n* sobre tanto).

A continuación reproducimos la versión preliminar de Planilla para el corrector, que hemos expuesto en la reunión realizada en Brasilia:

#### **I. Borrador**

El niño, ¿completó el borrador? (Sí/ No/Sí, pero lo borró)

Si lo hizo, ¿lo redactó como un texto para sí? (Sí/ No),

¿se refirió en general al tema propuesto? (Sí/ No),  
de las 6/10 ideas pedidas, ¿cuántas desarrolló? .....,  
¿copió parte del enunciado como parte de su respuesta? (Sí/ No),

## **II. Texto definitivo**

El niño, ¿completó el texto definitivo? (Sí/ No/Sí pero lo borró)  
Si lo hizo, ¿mejoró la presentación respecto del borrador? (Sí/ No),  
¿mantuvo el tema planteado en el borrador?,  
¿se refirió en general al tema propuesto? (Sí/ No),  
de las 6/10 ideas pedidas, ¿cuántas desarrolló? .....,  
¿las desarrolló atendiendo a la estructura textual pedida? (Sí/ No),  
¿se observan reiteraciones de información? (Sí/ No),  
¿se observa una organización jerárquica de la información? (Sí/ No),  
¿se observan datos contradictorios o no relacionados entre sí? (Sí/ No),  
¿escribió un título que exprese globalmente el contenido del texto? (Sí/ No).  
¿Cuántas palabras escribió? ....  
¿Cuántos errores de ortografía/léxico cometió? ....

En el Anexo, presentamos los ejemplos preliminares para el corrector de las pruebas de escritura. Estos ejemplos fueron elaborados con el objetivo de que pueda evaluarse el grado de claridad y exhaustividad de las instrucciones y, en lo posible, hasta qué punto prevén la diversidad de problemas que pueden presentar los escritos de los niños.

Los ejemplos son tales pues no abarcan todos los puntos de la Planilla para el corrector propuesta. Además, son preliminares pues a) la Planilla para el corrector no ha sido aún evaluada por los equipos técnicos de los países; b) no se refieren a cada una de las pruebas en particular; c) presentan casos hipotéticos o tomados de otros estudios, los cuales deberán ser reemplazados por los que se obtengan a partir del pilotaje.

### **Anexo: Ejemplos preliminares de instrucciones para el corrector**

Estos ejemplos fueron presentados en Brasilia en una primera versión, que aquí aparece corregida a partir de los aportes recibidos por el equipo de Uruguay.

*El niño, ¿completó el borrador? (Sí/ No/Sí pero lo borró)*



➡ Marque “Sí” cuando el alumno haya empleado evidente o aparentemente el espacio asignado para la redacción del borrador, es decir, aun cuando haya escrito una sola palabra-clave o haya dibujado. Ignore si lo escrito se corresponde o no con lo pedido.

➡ Marque “Sí, pero lo borró” cuando el borrado de lo escrito sea total.

➡ Marque “No” cuando el borrador no haya sido utilizado en absoluto.

*(En el borrador) ¿se refirió en general al tema propuesto? (Sí/ No)*

➡ Marque “Sí” si el alumno consignó una o más palabras-clave y/o ideas que se corresponden con lo solicitado en la consigna, aunque uno o más de los subtemas pedidos hayan quedado en blanco o hayan sido interpretados erróneamente desde el punto de vista de las ciencias naturales; como no se trata de evaluar saberes de estas ciencias, si, por ejemplo, en la columna correspondiente “Costumbres del perro/gato” anota necesidades vitales tales como comer y dormir, dé por válida la idea.

NO se evalúe como incorrecto el hecho de que el niño no explicita informaciones referidas sólo al animal pedido, sino comunes a otros animales (“come”, “duerme”).

*(En el borrador) ¿se refirió en general al tema propuesto? (Sí/ No)*

➡ Marque “No” si el alumno no consignó palabras-clave y/o ideas que se correspondan con lo solicitado, es decir, si interpretó erróneamente la consigna (y, por ejemplo, relató acciones de su propio perro/gato); si confundió el significado del tema (y por ejemplo, completó el título “El perro” con el enunciado “de mi vecino” y redactó una descripción relacionada con este título); si no interpretó el significado de los subtemas (y, por ejemplo, en “Características físicas” anotó “bondad”). En síntesis, cuando el problema de interpretación sea lingüístico y no “científico”.

*(En el texto) ¿se observan reiteraciones innecesarias de información? (Sí/ No)*

➡ Marque “No” si el alumno no produce un desarrollo a partir del aporte constante de nueva información, es decir, si no reitera inútilmente datos (“Es uno de los animales domésticos más amigos del hombre. Tiene cuatro patas y está cubierto de pelo. Es amigo del hombre”).

*(En el texto) ¿se observan datos contradictorios o no relacionados entre sí? (Sí/ No)*

➡ Marque “No” si el niño introduce información que contradice un contenido previamente establecido, explícita o implícitamente (“El perro es feroz y manso”) y/o si los

hechos referidos no están relacionados en el mundo (real o imaginario) que el texto representa (“Mi perro es un animal chico porque tiene cuatro patas”)

*(En el texto) ¿cuántas palabras escribió? ....*

➡ Cuento las palabras que escribió el alumno y consigne el número en los casilleros. No olvide sumar las que conforman el título o la firma.

➡ Considere las distintas ocurrencias de un lexema como palabras diferentes (“duerme”, “durmió”, “dormir”, entonces, serán tres palabras y “perro” y “perros”, dos). Cuento los números y las abreviaturas (en “40 cm” hay dos palabras).

➡ Cuento las palabras ignorando y/o supliendo los errores de ortografía / léxico, que se evalúan luego; es decir, si el alumno escribe “nisiquiera” y “con migo”, cuente dos y una respectivamente.

*(En el texto) ¿cuántos errores de ortografía cometió?*

➡ Cuento como errores de ortografía el uso de mayúsculas que se aparta de la norma (en nombres propios, al comienzo de oración), el uso incorrecto de contracciones, nexos coordinantes antes de vocal similar, separación en sílabas, grupos “mp”, “mb”, “-aba”, “-sión”, “-ción”, tildes y, en general, cualquier empleo erróneo de la escritura de palabras que no corresponda al léxico.

➡ No cuente como error la ausencia de mayúscula al comienzo de las oraciones que usted reconstruye y no construye el alumno mismo.

➡ No cuente los errores sistemáticos, de caligrafía, (por ejemplo, si siempre se dibuja la hache en mayúscula).

➡ No evalúe la ortografía de las palabras en otro idioma. Sí, la de nombres propios en español.

➡ No cuente los usos de tilde en pronombres demostrativos en función sustantiva que no resulten ambiguos (“Tengo un perro. Este es policía” y “Tengo un perro. Éste es policía”). Tampoco considere erróneo el uso de “solo” como equivalente de “solamente” (“No juega: solo duerme” y “No juega: sólo duerme”).

- Contabilice como distintas todas las veces que aparezca un mismo error.

*(En el texto) ¿cuántos errores de léxico cometió?*

- ➡ Cuento el empleo de un lexema por otro dada cierta afinidad entre sus formas (“se **revuelven** en el barro después de bañarse”, “mis padres **adaptaron** un perro”).
- ➡ También, el reemplazo de un lexema por otro, sinónimo en otro contexto (“vive en el **ámbito**\_terrestre”, “tiene costumbres **parejas** a nosotros”; ¿
- ➡ el desconocimiento llano de la forma correcta (“Tiene la **constumbre** de...”, “es **ognívoro**”);
- ➡ el desconocimiento de las reglas productivas de lexemas a partir de lexemas más simples (“el perro **vagabunda** por la calle”; “si usted no tiene un perro, valla pensando en la **adquisición** de uno”).

Esperamos sus opiniones respecto de la versión de grilla de corrección, así como respecto de los ejemplos de instrucciones para el corrector, ya que el manual será ajustado, juntos con los ítems, en función del resultado de la corrección de las pruebas de pilotaje.

Buenos Aires, julio de 2005.