

Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras¹

Isabel Solé Gallart*

En los últimos años la investigación psicopedagógica y psicológica han producido una ingente cantidad de conocimientos sobre los procesos implicados en la lectura y en la escritura, así como acerca de las características de las situaciones de enseñanza que pueden incidir en su aprendizaje por parte de los alumnos de las diversas etapas educativas. Asimismo, hemos asistido a una recuperación de la evaluación como tópico de interés y como objeto de investigación, lo que sin duda ha repercutido en una mejor comprensión de lo que este importantísimo elemento de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica, lejos de visiones simples y unidimensionales que han predominado en otros momentos.

Estas tendencias se vinculan además a la consolidación de los enfoques constructivistas en educación, que desde el último tercio del siglo pasado constituyen los marcos de referencia desde los que se interpretan tanto el desarrollo psicológico como los factores que lo promueven y alientan. En lo que sigue, se establecerán algunas características de las prácticas de evaluación de la lectura y de la escritura susceptibles de promover en los alumnos procesos de aprendizaje autorregulado, al tiempo que constituyen elementos imprescindibles para la regulación y el ajuste de la enseñanza que llevan a cabo los profesores. Para ello se recordará brevemente cómo se interpretan los procesos de lectura y escritura desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza y se caracterizará la evaluación en su dimensión pedagógica. Tras estas breves pinceladas, reflexionaremos sobre las prácticas habituales de evaluación de ambos procesos a partir de los datos que ofrecen investigaciones recientes al respecto. El panorama así descrito ofrece un marco, aunque parcial, útil para identificar algunos aspectos susceptibles de mejorar dichas prácticas, aceptando que estamos ante un tema complejo del que sólo tenemos en cuenta aquí algunas dimensiones.

Los procesos de comprensión y de producción de textos desde la perspectiva constructivista

Rompiendo una tradición que durante muchos años condujo a abordar de modo separado –e incluso a veces de forma independiente– los procesos de comprensión y de composición de textos, la perspectiva constructivista, sin perder de vista las peculiaridades de cada uno, subraya los paralelismos entre ambos, entendidos como procesos de construcción de significados (Nelson Spivey, 1997). En un trabajo anterior (Solé y Teberosky, 2001) hemos encontrado algunos componentes comunes a la comprensión lectora y a la composición escrita, entre los cuales se puede señalar los siguientes:

¹ Las consideraciones que se vierten en esta conferencia son en buena parte tributarias del trabajo de elaboración realizado conjuntamente con Mariana Miras y Nuria Castells (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona).

* Docente e investigadora. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, España.

- ◆ Ambas se encuentran 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 precisamente a lo que se lee o a lo que se escribe. En este sentido, puede afirmarse que las personas necesitamos no sólo aprender a leer y a escribir, sino aprender a utilizar la lectura y la escritura para aprender. Lectura y escritura son instrumentos formidables de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) de los que nos servimos a lo largo de toda la vida.
- ◆ Ambas pueden ser caracterizadas como ejemplos de pensamiento estratégico mediante los cuales 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, conocimiento sobre los procesos que implican y control sobre su ejecución, para asegurar que se cumplen los objetivos para los que se lee o escribe.

En esta perspectiva, en definitiva, lectura y escritura son consideradas contenidos de carácter procedimental, cuyo aprendizaje y dominio sigue un proceso constructivo y se manifiesta en competencias muy diversas a lo largo de la historia escolar y de la vida de las personas. El protagonismo del aprendiz en esta construcción no se limita a su participación en la ejecución de propuestas de lectura y escritura planificadas por el profesor; la actividad mental constructiva implica la interiorización, autorregulación y uso autónomo de las estrategias que permiten leer y escribir en una amplia gama de situaciones, para obtener objetivos propios de índole muy variada (para aprender, para encontrar una información precisa, para acceder a redes telemáticas, para disfrutar, para comunicar, para profundizar en determinadas nociones...).

Autorregulación y aprendizaje autónomo

Estas conocidas ideas poseen numerosas repercusiones para la organización de las propuestas educativas. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1991; 2001), y bien puede afirmarse lo mismo de los diversos enfoques constructivistas en educación, se estructuran alrededor del concepto de "actividad mental constructiva", concepto cuya interpretación no es unívoca. Numerosos autores han alertado sobre el peligro de circunscribir su alcance a la actividad observable del alumno, a lo que hace. Ya Claparède diferenciaba entre la "actividad de ejecución" y la "actividad funcional" y consideraba que era esta última la que debía promover las situaciones de enseñanza. En fechas mucho más recientes, resulta clarificadora la distinción que realizan Palincsar y Brown (1984) entre los "participantes pasivos" y los "aprendices activos" justamente en el contexto de situaciones de enseñanza de la lectura. Con los matices propios, estos y otros autores ponen el acento en el hecho de que lo que caracteriza la actividad mental constructiva es que exige al individuo tener conciencia de la existencia de unos objetivos, planificar su

actuación para conseguirlos y controlar su curso, reorientándola si es preciso.

Dicho de otro modo, las interacciones profesor/ alumno alrededor de los contenidos –interacciones que constituyen el núcleo básico de la enseñanza–, persiguen en esta perspectiva la actuación autónoma e inteligente del discente en el proceso de aprendizaje. Las situaciones de enseñanza no limitan pues su cometido a enseñar a los alumnos los contenidos (de lectura, de escritura y otros) que configuran las diversas áreas curriculares; enseñar, en esta perspectiva, se traduce también en enseñar a aprender de forma autónoma, en situaciones diversas, que permitan a los alumnos transitar por la vida superando los innumerables retos de apropiación de nuevos conocimientos que de forma incesante plantea la sociedad de la información.

De hecho, en los últimos años han aparecido un gran número de trabajos que, pese a su diversidad, pueden ser agrupados, *grosso modo*, en dos líneas. Una de ellas incluye teorizaciones y propuestas de intervención vinculadas a la enseñanza de estrategias (Bruer, 1995; Paris, Wasik & Turner, 1991; Pozo, 1996; Solé, 1992; Monereo y Castelló, 1999). Otra línea se ha ocupado de los procesos de autorregulación, evaluación formativa y evaluación formadora (Allal, 1991; Nunziati, 1990; Perrenoud, 1991; Ribas, 2001), en una perspectiva que justamente ha subrayado el carácter pedagógico y regulador de la evaluación, y su potencialidad en tanto que instrumento que permite al profesor regular la enseñanza, así como a los alumnos les posibilita aprender a regular su propio aprendizaje.

En este sentido, se afirma que las regulaciones que ejerce el profesor mediante su intervención a propósito del proceso que lleva a cabo un alumno, o para ajustar las actividades de forma general al grupo de estudiantes, sólo tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando éstos pueden integrarlas en su propio proceso de regulación cognitiva. Esto es, cuando un profesor evalúa y reorienta utilizando sus propios criterios y parámetros, su actuación puede conducir a los alumnos a percibir dichos criterios, interiorizarlos y utilizarlos para valorar y reorientar, si es necesario, su propio aprendizaje. Cuando ello ocurre, la situación de evaluación deviene, además, un contexto de aprendizaje para la autorregulación y el aprendizaje autónomo. Esta perspectiva sobre la evaluación, sin negar su dimensión acreditativa o social, pone el énfasis en su dimensión pedagógica y autorreguladora, que nunca debería subyugarse a las exigencias de la acreditación.

Resumiendo lo dicho hasta aquí, puede afirmarse que la investigación y los marcos teóricos de mayor actualidad sobre la lectura y la escritura proporcionan una visión procesual, constructivista y estratégica tanto de la comprensión lectora cuanto de la composición escrita. Se constata asimismo la reivindicación de la función reguladora de la enseñanza y el aprendizaje que posee la evaluación desde una concepción constructivista, en sus diversas modalidades: inicial, formativa y formadora y sumativa, y su potencialidad en tanto situaciones en las que los alumnos, además de dar cuenta de sus conocimientos, pueden aprender criterios y parámetros que permitan su autorregulación autónoma, que les permitan, pues, aprender por su cuenta.

Lo que ocurre en las aulas

Como hemos señalado en otro lugar (Solé, Miras y Castells, en prensa), las situaciones de enseñanza y aprendizaje no constituyen en muchos casos un reflejo de esta visión sobre los procesos de escritura y lectura y sobre su evaluación. Numerosos trabajos (Alvermann y Moore, 1991; Hiebert y Raphael, 1996) ponen de manifiesto una perspectiva más bien mecanicista, bastante rutinaria y centrada en el producto, más que en los procesos mismos de lectura y escritura. En un trabajo anterior publicado en *LECTURA Y VIDA*² centrado en la evaluación de la comprensión lectora y la composición escrita, encontramos algunos datos interesantes. Por una parte, muchos profesores valoran que los alumnos puedan leer de forma crítica y valorativa, que sean capaces de plantear sobre el texto preguntas que afecten a su contenido esencial, que puedan manejar e integrar información procedente de diversas fuentes; valoran también la originalidad, la cohesión y la coherencia de los textos que escriben sus alumnos. Pero por otra parte, las prácticas de evaluación de estos mismos profesores revelan que con mucha frecuencia se valora fundamentalmente la lectura expresiva, la reproducción y el recuerdo más o menos literal de lo leído, y los aspectos formales, fundamentalmente ortográficos, de los textos que producen.

Las causas de esta discrepancia entre lo que se valora y lo que se acaba evaluando son sin lugar a dudas múltiples y diversas. Al menos en parte pueden atribuirse a la dificultad intrínseca de evaluar procesos como la comprensión lectora y la composición de textos –lo que explica la tendencia a focalizar la evaluación en el producto terminado–. Por otra parte pueden atribuirse también a una forma de entender la evaluación que prima la realización individual, en un lapso corto de tiempo, en situaciones controladas por los profesores, de carácter homogéneo, sin el concurso de ayudas personales o instrumentales para resolver tareas que en general exigen la reproducción del conocimiento, y que son relativamente fáciles de corregir y valorar (piénsese, por ejemplo, en la facilidad con que puede evaluarse, al menos formalmente, la corrección ortográfica de un texto, frente a la mayor dificultad que presenta valorar la pertinencia, cohesión o la coherencia de las ideas que contiene).

Esta forma de entender la evaluación, cercana a los presupuestos de la “cultura del test” (Wolf y otros, 1991), es incompatible con la necesidad de captar los procesos que conducen a los alumnos a resolver un problema de lectura o de escritura. Ello exige tareas que permitan una evaluación continua y global, actividades en ocasiones prolongadas, estructuradas alrededor de contenidos complejos, que promuevan en los alumnos la reorganización y la producción de nuevos conocimientos. Pero estas mismas actividades difícilmente pueden ser resueltas de forma estrictamente individual, sin la ayuda de otros, y sin el concurso de materiales de tipo diverso. De ahí que con frecuencia, cuando se adopta esta óptica, exista una fuerte continuidad entre tareas de enseñanza y tareas de evaluación, y que externamente sea difícil diferenciar unas de otras.

² Miras, M., I. Solé y N. Castells (2000) “Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores.” **Lectura y Vida**, Año XXI, 2, 6-15.

Solé, I.; M. Miras y N. Castells (2000) “La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Educación Secundaria (12-16).” **Lectura y Vida**, Año XXI, 3, 6-15.

Todas estas características suponen un vuelco en la forma tradicional de concebir las prácticas de evaluación, un cambio de perspectiva que Wolf y otros (1991) conceptualizan como la "cultura de la evaluación", para diferenciarla de la "cultura del test" a la que se aludió con anterioridad.

FIGURA 1
Algunas características relevantes de la "cultura del test"
y de la "cultura de la evaluación"
(a partir de Wolf, Bixby, Gleen y Gardner, 1991)

La cultura del test	La cultura de la evaluación
Predominio función acreditativa.	Predominio función reguladora.
Pruebas escritas "objetivas".	Actividades múltiples y globales.
Contenidos simples (fáciles de evaluar): reproducción, selección de respuestas.	Contenidos complejos y relevantes: comprensión y expresión oral y escrita, análisis y razonamiento.
Énfasis en el producto.	Énfasis en el proceso.
Énfasis en la producción individual.	Carácter social del aprendizaje y de la evaluación.
Evaluación claramente diferenciada de la situación de enseñanza/aprendizaje.	Evaluación inscrita en la situación de enseñanza /aprendizaje.
Concepción cuantitativa y acumulativa del aprendizaje (raíces conductistas).	Aprendizaje como proceso que implica cambios cualitativos en el conocimiento (raíces cognitivistas).
Evaluación como instrumento para medir el "nivel de aprendizaje" de los alumnos.	Evaluación como instrumento para acceder a las representaciones de los alumnos y reorientarlas.

Prácticas de evaluación innovadoras

El problema de las teorías y conceptos innovadores en enseñanza es que con frecuencia generan sentimientos ambivalentes en el profesorado: deseo, porque son presentados y percibidos como lo nuevo y necesario y, simultáneamente, recelo, porque todo aparece como "muy interesante, pero muy alejado de la realidad". Y sin embargo, incluso a nivel intuitivo resulta posible identificar prácticas de enseñanza y de evaluación que parecen más proclives que otras a promover el aprendizaje de los alumnos. Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza se establecen un conjunto de conceptos e ideas que tomados en su conjunto orientan la propuesta de actividades de

evaluación acordes con los principios que ésta sustenta, y que enfatizan por tanto su dimensión reguladora y su función en una verdadera enseñanza adaptativa, (ver, por ejemplo, Coll y Martín, 1993; Coll y Onrubia, 1999; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Mauri y Miras, 1996; Miras y Solé, 1990).

Desde esta perspectiva, nos hemos preguntado por las características que poseen las prácticas de evaluación que en mayor medida sirven al propósito de que los alumnos puedan aprender y comprender los criterios que se utilizan para valorar su trabajo, así como para favorecer su toma de conciencia acerca de sus éxitos y dificultades, y configuran, además, un contexto propicio para la superación de éstas. Este propósito, vinculado al aprendizaje de la autorregulación y a la dimensión pedagógica de la evaluación, no es incompatible con otros: las mismas prácticas pueden ser utilizadas para establecer un balance de los conocimientos de los alumnos y otorgarles una calificación, así como para orientar las intervenciones del profesorado. De hecho, este carácter multifacético constituye uno de los mayores atractivos de estas situaciones, y aparece como garantía de su funcionalidad en las aulas.

En lo que sigue se exponen algunos argumentos que se desprenden de una investigación cualitativa que hemos compartido con colegas de la Universidad de Barcelona y de otras universidades, y que nos ha permitido avanzar en un conocimiento más profundo de las situaciones de evaluación en etapas educativas distintas y alrededor de contenidos diversos³. Dicho conocimiento permite luego identificar algunas de las características de las situaciones de evaluación de la composición escrita y la comprensión lectora que permiten el aprendizaje de la autorregulación (Solé, Miras y Castells, 2001).

Un primer avance, a simple vista trivial, lo constituye la toma de conciencia de la complejidad y la amplia gama de actividades que configuran las situaciones de evaluación. Mediante los instrumentos de análisis elaborados en el contexto de la investigación a que se ha hecho referencia hemos podido constatar que las actividades de evaluación propiamente dichas (aquellas en las que los alumnos elaboran un producto, oral o escrito, que será objeto de valoración y eventualmente de calificación) constituyen únicamente un elemento –eso sí, crucial– de las situaciones de evaluación. Dichas actividades pueden estar precedidas y seguidas por otras actividades cuya presencia y carácter modifica profundamente el significado global de la evaluación, concretamente su potencialidad para el aprendizaje. Además de las actividades de corrección y devolución, muy comunes prácticamente en la totalidad de las situaciones de evaluación –aunque su concreción puede diferir en forma amplia de una a otra–, algunas incluyen también las que hemos denominado actividades de preparación y de aprovechamiento de los resultados. Un breve recorrido por estas distintas actividades en el orden en que suelen presentarse permite entrever su diversidad y potencialidad.

Las *actividades preparatorias* se dedican a preparar con los alumnos las actividades de evaluación que van a tener lugar. Esta preparación puede consistir en cosas muy variadas: desde la revisión de los conceptos o procedimientos que

³ Proyecto PB95-1032 DGICYT "Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación de los aprendizajes en las prácticas educativas escolares". Director: Dr. César Coll.

van a ser objeto de una prueba, hasta el establecimiento de los criterios que van a ser utilizados más tarde por la profesora o por los mismos alumnos para apreciar la ejecución de sus compañeros. Más allá de sus diferencias, estas tareas comparten su utilidad para enfocar la atención de los alumnos en los objetivos y contenidos esenciales y para informar de forma más o menos explícita sobre los criterios de evaluación, lo que orienta la elaboración de su trabajo y les ofrece una guía útil para supervisarlos y autocorregirlos.

Por lo que se refiere a las *actividades de evaluación*, nuestra investigación ha puesto de manifiesto que éstas pueden oscilar entre actividades propuestas *ad hoc* una vez se ha completado un proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta propuestas de evaluación que toman como objeto las mismas situaciones que se utilizan para enseñar. La diversidad afecta asimismo a la organización social, al uso de ayudas e instrumentos y a la propia dimensión temporal (encontramos pues tareas individuales, que se realizan sin ayuda en un escaso lapso de tiempo y, en el otro extremo, tareas colectivas que se desarrollan a lo largo de diversas sesiones y que incluyen el uso de instrumentos diversos).

Por lo general, a una actividad de evaluación sigue una *actividad de corrección*. Con mucha frecuencia, la corrección constituye una actividad opaca para los alumnos, en el sentido de que es asumida por la profesora o el profesor, quien corrige los trabajos realizados por los estudiantes muchas veces en su ausencia y con escasa o nula explicación de los criterios seguidos para llevar a cabo sus correcciones. Hemos encontrado que las actividades de corrección que se realizan en el aula, con el concurso de todos los participantes, suelen exigir una exposición de los criterios que se utilizan. Hemos encontrado asimismo que en las prácticas de enseñanza y evaluación más orientadas al aprendizaje de la autorregulación, es muy probable que tareas correctivas que son en general asumidas por el profesor se transfieran de forma gradual a los alumnos, al menos parcialmente. Como sucedía en el caso de las actividades preparatorias, la diversidad es la norma, pero también aquí encontramos un beneficio común: los alumnos conocen los parámetros y criterios a tener en cuenta para considerar la calidad de su trabajo, y en muchas ocasiones, los manejan tanto para corregir y reorientar su propio trabajo cuanto para valorar las producciones de sus compañeros.

Tras la corrección, suele comunicarse a los alumnos los resultados que de ella se desprenden. Las *actividades de comunicación o devolución* pueden ser también muy variadas: una escueta calificación numérica escrita en la misma hoja de examen, una valoración cualitativa, un comentario señalando lo positivo y lo menos logrado, una devolución general, en la clase, señalando los errores o dificultades más frecuentes, con indicaciones sobre la forma de soslayarlos, una demanda para que los alumnos, ante el error cometido, sean capaces de pensar y comunicar a los demás la característica del error y la norma que no siguieron para cometerlo... Mediante la comunicación o devolución debería perseguirse que los alumnos puedan tomar conciencia de lo que saben y lo que no saben, de lo que necesitan mejorar para su progreso. Por supuesto, de entre las tareas señaladas, unas sirven más que otras a este propósito, que nunca debería dejar de presidir una situación de evaluación que pretenda promover la autorregulación del aprendizaje de los alumnos.

Aunque con menor frecuencia de lo que sería deseable, algunas situaciones de evaluación incluyen actividades dirigidas a que los alumnos reelaboren aquellos aspectos menos logrados de su trabajo, incluso en los casos en que la valoración global que éste haya merecido sea buena o muy buena. Así, las sugerencias, tras el proceso de corrección de texto de ciencia-ficción elaborado en parejas, para que algunos autores caracterizaran algo más unos personajes, o volvieran a escribir un párrafo que contenía errores ortográficos. En la misma categoría se encontrarían también actividades que utilizan los resultados de la evaluación para realizar otros trabajos, como es el caso, tras la corrección de un dictado, de una actividad consistente en clasificar los errores cometidos en una pauta ideada para tal fin. Todas estas actividades, que se generan alrededor de la evaluación, conducen a los alumnos a revisar y reaprender aquellos contenidos en los que se manifestaba alguna dificultad.

En síntesis, los resultados obtenidos ponen de manifiesto algunos rasgos que permiten diferenciar claramente situaciones de evaluación más clásicas de otras más innovadoras. Mientras que las primeras, más simples, están constituidas, fundamentalmente por actividades de evaluación que son corregidas por la profesora y cuyo resultado es comunicado a los alumnos muchas veces mediante una nota, las segundas –más complejas– incluyen además actividades preparatorias, diversifican las tareas de evaluación y las tareas y los agentes de corrección, utilizan la comunicación de los resultados para favorecer la toma de conciencia de los estudiantes acerca de su propio conocimiento, e insisten en el reaprendizaje de los aspectos menos conseguidos mediante la propuesta de actividades para este fin.

Estas y otras características han sido encontradas en situaciones de evaluación de la composición escrita y la comprensión lectora que potencian el aprendizaje de la autorregulación por parte de los alumnos y las posibilidades de ajuste de la intervención del profesor. Sin perjuicio de que ulteriores investigaciones permitan incrementar y precisar estos rasgos, y aceptando que lo que viene a continuación se desprende del análisis de un número todavía escaso de situaciones de evaluación de estos contenidos, por el momento podemos considerar lo siguiente como característico de las prácticas de evaluación que promueven la autorregulación de los alumnos (Solé, Miras y Castells, 2001):

a) La presencia de actividades de preparación de la evaluación que contribuyen a exponer, de forma explícita o implícita, los parámetros y eventualmente los criterios que se tendrán en cuenta para valorar las producciones de los alumnos. Así, por ejemplo, ante la lectura de un texto, tareas e intervenciones del tipo "Ante lo que nos dice el lector, ¿qué es fundamental que retengamos, si queremos utilizar esta información para incluirla en la síntesis que deberéis presentar?". O del tipo: "Vamos a escribir un texto de ciencia-ficción; ¿alguien recuerda cómo podemos diferenciar este género de la narración fantástica?" Yaun: "Recordad que en la lectura expresiva es necesario marcar las pausas, pensar en cómo cada personaje, por como sabemos que es, diría las cosas... para leer bien en voz alta, primero tenéis que haber leído el texto para vosotros".

b) La diversidad de actividades y tareas que los profesores utilizan como fuente de evaluación: trabajos monográficos que obligan a consultar e integrar información procedente de diversas fuentes; elaboración de textos

individualmente o en parejas, a lo largo de varias sesiones; deberes realizados en casa; pruebas "sorpresa" en la clase; pruebas programadas; lecturas preparadas; el quehacer cotidiano... Sin descartar la propuesta de alguna actividad específica, lo habitual es utilizar las tareas cotidianas como tareas de evaluación, con lo que la continuidad entre enseñanza y evaluación se hace muy manifiesta.

c) La existencia, en las actividades de evaluación propiamente dichas, de actuaciones de regulación (a cargo de la profesora y frecuentemente de los mismos alumnos), tendientes a revisar y corregir los productos que se elaboran antes de darlos por terminados. Estas actuaciones están previstas, son explícitas y forman parte del proceso (revisar y corregir los dictados; revisar y corregir los textos en primera instancia; releer el resumen elaborado y el texto del que procede para valorar su pertinencia). Dicho de otro modo, las actividades de evaluación constituyen contextos para el aprendizaje, y pierden parte de su caracterización más tradicional.

d) En contraste con lo que es característico de la evaluación más clásica (corrección a cargo del profesor, normalmente opaca y sin que se expongan los criterios utilizados), el análisis de prácticas de evaluación más innovadoras pone de relieve que el alumno asume con frecuencia el papel de corrector, tanto de sus productos, como de los productos de sus compañeros, ya sea de forma individual o compartida, con o sin la ayuda de instrumentos y sin prejuicio de la corrección realizada por los docentes. Así, por ejemplo, en una situación articulada alrededor de la composición de textos de cienciaficción hemos podido identificar las siguientes actividades de corrección: autocorrección del texto elaborado por cada pareja de autores; corrección conjunta profesora-pareja de autores; corrección mutua: una pareja de autores corrige, valora y sugiere modificaciones al texto de otra pareja y viceversa; corrección/valoración que realiza la profesora fuera de la clase. También hemos encontrado ejemplos de esta diversidad de actividades de corrección en la lectura expresiva, el dictado y los resúmenes realizados a propósito de la lectura de un texto. Esta forma de proceder implica que las actividades de corrección deban realizarse muchas veces dentro de la clase, y que pueden tener carácter público o privado. Implica asimismo el conocimiento y acuerdo sobre los criterios que se utilizan para corregir.

e) Otra característica de las prácticas de evaluación innovadoras es que no se limitan a constatar los conocimientos de los alumnos. En ella tienen cabida además actividades destinadas a la toma de conciencia del producto finalmente elaborado, con sus aciertos y sus errores, así como al reaprendizaje, mediante la reelaboración de los aspectos erróneos o incompletos. En este sentido, adquiere toda su importancia la comunicación o devolución que reciben los alumnos del resultado de la evaluación, así como la propuesta de tareas dirigidas a subsanar los errores identificados.

f) Es característico también de estas situaciones el uso de instrumentos y recursos de diverso tipo a lo largo de las distintas actividades que las componen (pautas que establecen los parámetros de realización de las tareas, diccionarios específicos, *dossier* de ortografía, lista de

características de los textos de ciencia ficción, ayudas de las profesoras, pautas de autocorrección...). En su conjunto, estos instrumentos sirven a una de dos finalidades (y a veces a ambas): permiten a los alumnos anticipar las características más relevantes del producto esperado y planificar su elaboración, o bien facilitan la supervisión o control sobre la tarea realizada.

Las características a que se ha hecho referencia favorecen potencialmente los procesos de autorregulación de los alumnos. ¿Por qué? Porque a través de diversos medios facilitan la adopción, por su parte, de un pensamiento estratégico: en ellas los estudiantes saben lo que tienen que hacer, las condiciones en que deben realizarlo y tiene un margen considerable para revisar sus producciones en función de unos criterios más o menos explícitos.

Además, la evaluación pierde así muchos de sus componentes de "sorpresa" o, aún mejor, de "caja negra" para los propios profesores. Frente a lo que es habitual en una óptica de evaluación más tradicional (actividad de papel y lápiz, que se resuelve de manera individual en el aula, en un tiempo preestablecido y sin ningún tipo de ayuda, claramente diferenciadas de las situaciones de enseñanza), las tareas de evaluación más innovadoras admiten, como se ha dicho, una amplia gama de ejemplares: desde breves ejercicios hasta trabajos que requieren varias sesiones para completarse; tareas individuales y tareas colectivas; diferentes ayudas proporcionadas por la profesora y por otros alumnos, uso de materiales de apoyo (diccionarios, *dossier...*).

Así entendida la evaluación, los docentes son simultáneamente protagonistas y testigos privilegiados de un proceso que pueden utilizar para establecer un balance de los conocimientos de sus alumnos, y a la vez para comprender el por qué de sus éxitos y de los obstáculos que encuentran. En lugar de enfrentarse a un producto elaborado en unas condiciones algo extrañas, asisten a un proceso que les ofrece numerosas señales para entender y actuar. Sus indicaciones, su intervención, las propuestas que formulan para ajustar la enseñanza al aprendizaje de los alumnos, son valiosos índices que éstos, a su vez, pueden interiorizar y utilizar para regular sus propios procesos. Regulación del aprendizaje y regulación de la enseñanza, evaluación formativa y evaluación formadora, constituyen en esta óptica, las dos caras de una misma moneda.

Como ya se ha señalado, en esta óptica cercana a la "cultura de la evaluación" por oposición a la "cultura del test" resulta a veces muy difícil establecer estrictos límites entre estas actividades y las tareas de enseñanza. Pero hay que reconocer que es todavía más difícil poder evaluar contenidos complejos, como la composición escrita o la comprensión de textos mediante tareas simples, centradas en respuestas breves y muchas veces repetitivas, en situaciones clásicas de prueba o examen. ¿Cómo distinguir lo que es enseñanza y lo que es evaluación, cuando se trata de situaciones de evaluación reguladora como las que estamos describiendo?. Para que pueda hablarse de evaluación es necesario que exista intencionalidad, es decir, que el profesor quiera "mirar con lentes de evaluación" lo que está sucediendo en la clase, con un grupo o con un alumno; hace falta que contraste esta mirada con determinados criterios de realización, que pueda emitir un juicio sobre lo que ha visto y tomar una serie de decisiones, pedagógicas y de acreditación, si ése es uno de los propósitos que se

buscan en el caso de que se trate.

Por supuesto, en las clases se suceden una cantidad ingente de intervenciones reguladoras que no responden a esta "mirada evaluativa" y no por ello son menos necesarias para el ajuste de la enseñanza. Sin embargo, la ausencia de dicha mirada, o mejor, la falta de sistematicidad que suele caracterizarla explica que con frecuencia los profesores tengan que recurrir a evaluar los logros de los alumnos mediante pruebas muy específicas y en ocasiones poco coherentes con lo que se quiere valorar y se pretendió enseñar. Si a ello se añade el influjo de "la cultura del test", en la que las pruebas estandarizadas o las denominadas objetivas gozan de gran prestigio, entenderemos por qué se acude a ellas, incluso cuando las situaciones de enseñanza que se plantean son de una gran riqueza y permiten observar las realizaciones de los alumnos de forma muy diversificada, en una amplia gama de condiciones.

Algunas condiciones para avanzar en una práctica de evaluación más satisfactoria

Definitivamente, la evaluación y las propuestas de cambio que la afectan no pueden ser abordados como aspectos exclusivamente técnicos, de cambio de unos instrumentos por otros. Aunque éstos son importantes, es también y quizá sobre todo un problema de tipo conceptual y actitudinal. Es, por una parte, una cuestión fundamentalmente teórica, que afecta a la forma de entender el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, a cómo se conceptualiza la lectura y la escritura, en nuestro caso. ¿Evaluar para qué? Para regular los procesos de enseñanza y aprendizaje. La regulación de la enseñanza se encamina a proponer las modificaciones, las propuestas y retos que pueden ayudar a los alumnos a construir significados relevantes, a incrementar su competencia como aprendices autónomos. La regulación de la enseñanza, en una perspectiva constructivista, debe conducir a la autorregulación del aprendizaje; los rasgos característicos de situaciones de evaluación innovadoras, a los que antes se hizo referencia, promueven esta regulación.

También es una cuestión de instrumentos, fundamentalmente de los menos sofisticados, de los que facilitan el registro de valoraciones sobre lo que sucede en el acontecer cotidiano, cuando los alumnos trabajan solos o en grupo, cuando cuentan con la ayuda de la profesora, o cuando se examina su competencia individual. De instrumentos que contribuyen a una apreciación continua y global de las competencias de los estudiantes, y no sólo la valoración puntual y en condiciones tan específicas como son las pruebas. Todos sabemos que estas condiciones favorecen a unos alumnos y perjudican a otros; con mucha frecuencia nuestras expectativas respecto de su realización se cumplen de forma abrumadora (¿para qué las planteamos, entonces?); si la evaluación sólo pasa por ellas, las capacidades de muchos alumnos permanecen invisibles, y muchos contenidos fundamentales, como comprensión y composición de textos sólo pueden ser parcialmente evaluados. Su presencia e influjo en nuestro conocimiento de las competencias de los alumnos (y en su posible reflejo en las decisiones de acreditación) debería equilibrarse con el conocimiento que nos ofrece una mirada evaluativa sobre el quehacer diario.

Por último, una evaluación reguladora es también una cuestión de actitud. Como señala acertadamente Davaud (1993), el profesor que evalúa formativamente y a raíz de esa evaluación modifica las ayudas que presta a sus alumnos, los retos que les plantea, tiene una actitud en la que no cabe la aceptación pasiva del fracaso, y que le conduce a activar todos los resortes a su alcance para aprovechar al máximo las posibilidades de todos y cada uno de sus discípulos.

Tras estas largas disquisiciones, quizá más desordenadas de lo que sería deseable, un toque de atención: al analizar las condiciones de la evaluación más innovadora estamos hablando siempre en términos de potencialidad reguladora; que esa potencialidad se concrete depende de numerosos factores. De hecho, diversas investigaciones han encontrado que pese a los esfuerzos de los docentes por plantear situaciones de este tipo y promover un aprendizaje autónomo y autorregulado, este objetivo no siempre se cumple. Así, por ejemplo, aunque se proporciona a los alumnos pautas para elaborar, revisar y corregir sus textos, los estudiantes con frecuencia las ignoran o las usan sólo parcialmente (Ribas, 2001), quizá porque no le ven el sentido, quizá porque perciben las propuestas de aprendizaje y de evaluación como algo rutinario.

Con mucha frecuencia, las tareas de lectura y de escritura son percibidas de ese modo, como ejercicios que el profesor pide a los alumnos que lleven a cabo, y que éstos hacen lo mejor que pueden (¡o no!). Uno de los innumerables retos que se formula a los profesores y profesoras que quieren hacer de su aula y de su centro un contexto letrado, una comunidad de aprendizaje en la que puedan aprender la lectura y la escritura, y servirse de ellas para aprender, para disfrutar, para incidir en la realidad, es justamente que sean los mismos alumnos quienes encuentren retadoras las tareas en que deben componer y comprender. Un ejercicio puede ser resuelto, con mucha frecuencia, reproduciendo el conocimiento de que ya se dispone; un problema exige conocimiento nuevo, aunque su resolución implique también conocimiento anterior. Hagamos que los chicos y chicas lean y escriban, al menos algunas veces, para resolver problemas auténticos, y veamos como se organizan para resolverlos: ahí sí que podremos estar seguros de tener condiciones para enseñar y evaluar contenidos relevantes.

Probablemente ésta sea la mejor recomendación para favorecer una práctica de evaluación más satisfactoria: asegurar que las propuestas en las que intervienen la comprensión lectora y la composición escrita tengan sentido para los alumnos, propuestas que inviten a leer y a escribir para resolver los problemas que formula el aprendizaje de los diversos contenidos escolares, así como para poder participar de forma activa en su entorno, incidiendo en la realidad. Como señalaron Pearson y Jhonson (1978) hace ya varios años, si se enseña adecuadamente y si somos capaces de adoptar una mirada evaluativa sobre situaciones de enseñanza adecuadas, no deberemos preocuparnos mucho por las situaciones específicas de evaluación, pues esa mirada nos habrá ofrecido la información necesaria para emitir los juicios y tomar las decisiones que todo proceso de evaluación involucra. Es posible llevar a cabo actividades de evaluación que trascienden su dimensión acreditativa y permiten el aprendizaje de la autorregulación en contextos educativos habituales, siempre que exista reflexión sobre qué es lo que se pretende enseñar y se adopten las medidas necesarias para conseguirlo. Éste es el reto: progresar en las estrategias de enseñanza y de evaluación implicadas en la capacidad de aprender a leer y a

escribir, y en la capacidad de utilizar ambos procesos como estrategias de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Allal, L. (1991) **Vers une pratique de l'évaluation formative**. Bruselas, De Boeck.
- Alvermann, D.E. y D.W. Moore (1991) "Secondary School Reading." En R. Barr, M.L. Kamil y otros, **Handbook of Reading Research**. Vol. II. New York, Longman, pp.951-983.
- Bruer, J.T. (1995) **Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula**. Barcelona, Paidós.
- Coll, C. (1990) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación**. Vol. II. **Psicología de la Educación**. Madrid, Alianza, 335-353.
- Coll, C. (2001) "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) (en prensa) **Psicología de la educación escolar**. Madrid, Alianza. Capítulo 6.
- Coll, C.; E. Barberà y J. Onrubia (2000) "La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación." **Infancia y Aprendizaje**, **90**, 111-132.
- Coll, C. y E. Martín (1993) "La evaluación del aprendizaje en el currículo escolar." En C. Coll y otros, **El constructivismo en el aula**. Barcelona, Graó, 163-183.
- Coll, C. y J. Onrubia (1999) "Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad." En C. Coll (coord.) **Psicología de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria**. Barcelona, Horsori/ICE UAB, 141-168.
- Hiebert, E.H. y T.E. Raphael (1996) "Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice." En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.) **Handbook of Educational Psychology**. New York, Simon Schuster Mcmillan, pp. 550-602.
- Mauri, T. y M. Miras (1996) **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona, Graó.
- Miras, M.; I. Solé y N. Castells (2000) "Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores." **Lectura y Vida**, año XXI, **2**, 6-15.
- Monereo, C. y M. Castelló (1997) **Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa**. Barcelona, Edebé.
- Nelson-Spivey, N. (1997) **The constructivist metaphor**. San Diego, Academic Press.
- Palincsar, S.A. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehensions-fostering and comprehension monitoring activities." **Cognition and Instruction** **1**, (2), 117-175.
- Paris, S.G.; B.A. Wasik y J.C. Turner (1991) "The development of strategic readers." En R. Barr y otros (eds.) **Handbook of Reading Research**. Vol. II. London, Longman, 609-641.
- Pozo, J.I. (1996) **Aprendices y maestros**. Madrid, Alianza.
- Ribas, T. (2001) "La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión." En A. Camps (coord.) **El aula como espacio de investigación y reflexión**. Barcelona, Graó, 51-67.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y Aprendizaje**, **58**, 43-64.
- Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó.
- Solé, I.; M. Miras y N. Castells (2000) "La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Educación Secundaria (12-16)." **Lectura y Vida**, Año XXI, **3**, 6-15.
- Solé, I.; M. Miras y N. Castells (en proceso de revisión) "¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras?" **Infancia y Aprendizaje**.
- Solé, I., M. Miras y N. Castells (2001) "Learning to Learn: Self-assessment and self-regulation in writing and reading processes." **Bridging instruction to learning**. 9th European Conference EARLI. Fribourg, August 28th-September 1st, 2001.
- Solé, I. y A. Teberosky (2001) "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps) (en prensa)

Psicología de la educación escolar. Madrid, Alianza. Capítulo 18.
Wolf, D.; J. Bixby, J. Glenn y H. Gardner(1991) "To use their minds well: investigating new forms of student assessment." **Review of Research in Education, 17**, 31-74.