

## **Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores**

**Mariana Miras  
Isabel Solé  
Núria Castells\***

En las sociedades alfabetizadas, el dominio de la lectura y de la escritura constituye un medio imprescindible para participar en determinados contextos sociales y para el desempeño de múltiples actividades. La propia institucionalización de la educación escolar aparece vinculada desde siempre a la alfabetización, que en la actualidad no debe ser entendida exclusivamente como acceso a la lectura y a la escritura, sino en un sentido mucho más amplio, que abarca la utilización de estas herramientas para acceder a nuevos aprendizajes y a la posibilidad de su uso autónomo e independiente como instrumento de disfrute y desarrollo personal. A lo largo de la escolaridad obligatoria los alumnos deben aprender a escribir y a leer, deben utilizar la lectura y la escritura para aprender otros contenidos culturales y acceder a la experiencia de uso independiente de ambas para finalidades propias.

Las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela y en los institutos reflejan también la perspectiva a que acabamos de referirnos, aunque con frecuencia parece que las innovaciones permanecen en una dimensión más bien superficial, de tal modo que la visión más funcional de la lectura y de la escritura –y en general, de los contenidos del área de Lengua– pese a ser ampliamente compartida, encuentra fuertes resistencias para vertebrar la intervención educativa. Desde luego, ello no quiere decir que todo sea ahora igual que hace treinta años, pero los cambios se producen lentamente. Sin duda, un mejor conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de investigaciones que se aproximen a lo que ocurre en las aulas permitirá comprender “el estado de la cuestión” y proporcionará los parámetros para incidir en ella. En los últimos años, y especialmente en el ámbito de los Estados Unidos de América del Norte, se han llevado a cabo estudios que aportan datos sobre qué y cómo se enseña en este ámbito (ver, por ejemplo, Alvermann y Moore, 1991; Applebee, 1982, 1984; Hierbert y Raphael, 1996; Paris, Wasik y Turner, 1991) y que corroboran la tensión entre lo que se cree que se “debería hacer” y lo que efectivamente “se hace”.

Esta tensión se concreta de forma peculiar en la planificación y puesta en práctica de las situaciones de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. En ellas afloran muchas de las ideas o pensamientos psicopedagógicos de los docentes sobre aquello que es verdaderamente importante que los alumnos aprendan –por tanto, lo que es importante enseñar– y sobre cuál es la mejor manera de mostrarlo. Más allá del discurso educativo “políticamente correcto”, la evaluación revela con claridad lo que se considera fundamental y lo que aparece como menos importante en relación con una área curricular o ámbito de conocimiento. Además, en buena lógica constructivista, hay que pensar que ese conocimiento implícito –sobre lo que es importante y secundario; sobre lo que se

---

\* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

En el análisis de los datos que subyacen a este artículo colaboraron también S. López-Galmés y F. Esteban.

enseña y se evalúa y lo que, aunque se enseñe no se evalúa– es incorporado también por los alumnos, y hay que suponer que activamente utilizado en la planificación de su aprendizaje y en la autorregulación que sobre ese proceso ejercen. De ahí que numerosos autores hayan alertado de la dificultad –incluso imposibilidad– de promover cambios en la enseñanza (y en lo que aprenden los alumnos) si no se modifican las situaciones de evaluación.

Desde estas premisas, este artículo, junto con el que aparecerá en el próximo número de **LECTURA Y VIDA**, aporta –a partir del análisis de datos procedentes de un Proyecto de Investigación<sup>1</sup> más amplio– algunas respuestas a un conjunto de cuestiones relacionadas con las prácticas evaluativas en lectura y en escritura. Dichas cuestiones se encuentran estrechamente vinculadas, pero por razones de espacio, hemos debido considerarlas separadamente. En este artículo, presentaremos en primer lugar una descripción de las opiniones de una amplia muestra de docentes sobre la evaluación de la lectura y de la escritura. En segundo lugar, se presentarán los resultados de un primer análisis de un conjunto de pruebas o exámenes para evaluar la lectura y la escritura que nos fueron proporcionados por los docentes. El tercer apartado incluye las conclusiones que se derivan de ambos tipos de datos (opiniones y pruebas). El análisis pormenorizado de las tareas específicas de los exámenes mediante las cuales se procede a evaluar la lectura y la escritura se reserva para el siguiente artículo, en el que se discutirán de forma integrada los diversos resultados encontrados.

## **1. ¿Qué afirman evaluar los profesores en lectura y escritura?**

La respuesta a este interrogante remite al análisis de datos procedentes de la primera fase del Proyecto de Investigación al que hemos aludido. Mediante cuestionarios anónimos –uno general, para maestros de Ed. Primaria (6-12 años), que tienen a su cargo la docencia de la mayoría de las áreas curriculares, y otro específico, según se tratara de especialistas de Matemáticas, Ciencias Sociales o Lengua y Literatura en Educación Secundaria (12-16 años)–, se recabó la opinión de maestros y profesores sobre un amplio conjunto de aspectos relativos a las prácticas habituales de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y a las dificultades más frecuentes que dichas prácticas plantean. En relación con los diferentes aspectos se formularon preguntas cerradas con diversas opciones de respuesta –que los profesores debían valorar en escalas de 1 a 5– y, en menor medida, preguntas abiertas (alrededor del 9% del total).

Los cuestionarios fueron cumplimentados por 240 profesores de Ed. Primaria y 157 de Ed. Secundaria Obligatoria, siendo 66 de éstos especialistas del área de Lengua y Literatura, 48 de Matemáticas y 43 de Ciencias Sociales. Los datos que se manejan en este artículo remiten a los cuestionarios y pruebas proporcionados por los maestros de Ed. Primaria y la submuestra de profesores de Lengua y Literatura en Ed. Secundaria.

---

<sup>1</sup> Proyecto “Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares” (PB951032). Director: C. Coll. Miembros del equipo investigador: E. Barberà, T.Mauri, M.Miras, J.Onrubia, I.Solé y E.Valls. El Proyecto se ocupa de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en las dos etapas educativas obligatorias y en cuatro ámbitos de conocimiento: matemáticas, ciencias sociales, lectura y escritura.

Como se ha señalado, las preguntas del cuestionario solicitaban información sobre diversos aspectos de tipo general vinculados a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Esta expresión no debe ser entendida en sentido restrictivo. En nuestra acepción –y en la que aparece en el cuestionario–, puede referirse tanto a una evaluación de función eminentemente acreditativa, cuanto a una actividad de evaluación con función estrictamente pedagógica o reguladora. Tampoco se restringe a un momento específico: puede ser evaluación inicial, en el proceso, o al final del mismo. La amplitud se refiere también a los instrumentos, situaciones y tareas propuestas para llevarla a cabo, que pueden oscilar entre específicos y muy preparados, hasta situaciones inespecíficas y bastante espontáneas (Mauri y Miras, 1996; Miras y Solé, 1990).

### *Educación Primaria*

Las opiniones emitidas por los docentes dibujan un contexto general por lo que a la evaluación de la lectura y la escritura se refiere. De acuerdo con estas opiniones, las **situaciones** que los profesores de Ed. Primaria encuestados afirman utilizar principalmente para evaluar los aprendizajes de los alumnos en lectura y en escritura son las producciones individuales realizadas en clase y la observación de los alumnos mientras realizan una producción individual también en el aula.

Las situaciones menos utilizadas de entre todas las propuestas son las tareas para realizar en casa y las producciones grupales realizadas fuera de las horas de clase. Esta respuesta es coincidente en todas las áreas (lo que parece esbozar una tendencia según la cual la evaluación de los aprendizajes enfatiza la realización individual en el aula, con todo lo que implica –inmediatez, individualidad de la respuesta, control de los parámetros de la situación por parte del profesor...– y atribuye menor valor en la evaluación a la realización conjunta y a las tareas que pueden ser preparadas y elaboradas en un contexto distinto al del aula). Sin embargo, vale la pena señalar que mientras en todas las áreas las tareas para realizar en casa son utilizadas de forma “poco frecuente”, en el caso de la escritura, los profesores afirman utilizarlas “a veces” como instrumento de evaluación. Aunque este resultado puede interpretarse como un matiz de la tendencia antes apuntada, también puede ser indicativo de otra tendencia que va a ir manifestándose en otras respuestas, según la cual es el resultado, más que el proceso de escritura, el que es objeto de evaluación.

En una primera aproximación a los **contenidos** evaluados en el área de lengua, y tomando como referente su diversa naturaleza –conceptual y factual, procedimental y actitudinal–, los profesores afirman atribuir “bastante importancia” a la evaluación de los diversos tipos de contenidos, con una ligera preponderancia de los procedimentales, seguidos por los conceptuales y los actitudinales. Esta tendencia se conserva, con escasas variaciones en los valores atribuidos, en todas las áreas. Este resultado debe contrastarse con el que se obtiene del análisis de las actividades de evaluación proporcionadas por los profesores y de las tareas que proponen en las pruebas escritas (ver un poco más adelante).

Por lo que se refiere a las **dificultades** encontradas, hay que situar las respuestas específicas en escritura y lectura en una afirmación general, según la cual los profesores encuestados consideran que evaluar los aprendizajes de los

alumnos es una cuestión medianamente problemática, siendo uno de los aspectos más costosos de entre los señalados la evaluación de los contenidos relativos a actitudes, valores y normas. Por otra parte, es interesante constatar que aunque los criterios de corrección y de calificación de las producciones de los alumnos constituyen uno de los aspectos menos problemáticos entre los diversos que se pedía considerar, la dificultad es algo mayor en escritura y en lectura que en las otras áreas.

### *Educación Secundaria*

Como ya se señaló, los docentes cuyas opiniones se incluyen en este apartado son especialistas del área de Lengua y Literatura que contestaron un cuestionario configurado en su totalidad por preguntas referidas a la evaluación de la lectura y la escritura en el contexto del área. Al igual que sus colegas de Ed. Primaria, el tipo de **contenido** al que los profesores de Ed. Secundaria atribuyen mayor importancia en la evaluación global del aprendizaje de los alumnos en el área son los procedimientos, aunque en este caso la evaluación de los contenidos actitudinales, normativos y de valores aparece como más relevante que la evaluación de los contenidos de carácter factual y conceptual. Las **situaciones**, actividades y producciones de los alumnos que se consideran más idóneas para evaluar varían en función de los distintos tipos de contenidos. Así, los profesores destacan la observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo individual en el aula y el producto o resultado de esta actividad individual como las situaciones y productos más adecuados para evaluar el aprendizaje de los procedimientos, mientras que la observación de los alumnos durante la realización de algún trabajo o actividad grupal en el aula y el producto o resultado de este trabajo serían más adecuados en el caso de la evaluación de los contenidos de carácter actitudinal. Por su parte, las pruebas escritas individuales se consideran las situaciones y los productos más idóneos para evaluar el aprendizaje de los contenidos factuales y conceptuales. A pesar de esta afirmación y de que éstos son los contenidos a los que los profesores atribuyen una menor importancia en la evaluación global del área, el 84,4% del profesorado dice utilizar las pruebas escritas individuales como referente básico para calificar a sus alumnos.

Los profesores de Ed. Secundaria consideran que la comprensión lectora, la expresión y comprensión oral, la corrección ortográfica, la lectura expresiva, la producción de textos de tipología diversa y el conocimiento del léxico, son por este orden, los aspectos de mayor importancia para **evaluar globalmente** el aprendizaje de los alumnos en el área de Lengua y Literatura. El conocimiento de las normas gramaticales, el conocimiento del uso social de la lengua y el de los géneros literarios son considerados medianamente importantes para la evaluación de conjunto del área, mientras que se atribuye menor peso al conocimiento de la historia de la Literatura y al de la historia de la Lengua (ver Anexo, pregunta a.).

En el caso de la lectura la unanimidad es prácticamente total entre el profesorado: la evaluación de la comprensión lectora es claramente más importante que la evaluación de la lectura expresiva. Coherentemente, cuando en una de las preguntas del cuestionario se les pide que valoren la importancia que otorgan a diferentes aspectos implicados en la evaluación sistemática del aprendizaje en el ámbito de la lectura (ver Anexo, pregunta b.), los docentes

destacan en primer lugar la capacidad de los alumnos de identificar y saber expresar las ideas principales de un texto, seguido de la capacidad de leerlo individualmente, analizarlo y extraer conclusiones y la capacidad de identificar los aspectos que no se comprenden. La evaluación de la lectura expresiva con dicción y entonación adecuadas ocupa el cuarto lugar en cuanto a la importancia que los profesores le atribuyen.

Las respuestas de los profesores dirigidas a valorar la importancia de diferentes aspectos implicados en la evaluación del aprendizaje de la escritura son escasamente discriminativas, ya que tienden a considerar que la mayoría de aspectos sobre los que fueron preguntados (ver Anexo, pregunta c.) tienen una importancia similar para poder evaluar este contenido. Aun así, entre los aspectos a los que los profesores otorgan mayor importancia destacan el grado de organización y coherencia interna de los textos producidos, la capacidad de los alumnos de revisar y corregir sus propias producciones a nivel formal, ortográfico, morfosintáctico y lexical, y el grado de corrección formal de los textos producidos.

El profesorado del área de Lengua y Literatura de Ed. Secundaria que ha respondido al cuestionario considera que en términos generales la evaluación de sus alumnos no plantea problemas importantes. Esta valoración general, que coincide con la realizada por el profesorado de Ed. Primaria y de las restantes áreas de Ed. Secundaria, puede matizarse al analizar los aspectos que se consideran más o menos problemáticos en la evaluación de la lectura y de la escritura (ver Anexo, preguntas b. y c.). En el caso de la lectura, la evaluación de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios de comprensión lectora y la evaluación de la lectura expresiva aparecen como los aspectos que plantean un menor nivel de **dificultad** a los profesores. En el extremo contrario, la evaluación de la capacidad de utilizar la lectura para corregir y mejorar los escritos propios, la capacidad de analizar e interpretar textos literarios, de diferenciar en un texto escrito entre hechos, opiniones e interpretaciones y de utilizar la lectura para buscar información son aspectos que se consideran medianamente problemáticos. En el caso de la escritura, los aspectos de la evaluación que los profesores consideran menos problemáticos son los relativos a las características formales del texto escrito y a la corrección de los aspectos ortográficos y de puntuación de dichos textos, mientras que la capacidad de valorar la importancia de las propias producciones escritas en el conjunto de las materias escolares, la capacidad de revisar y corregir la organización y coherencia interna de los propios textos o la capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio para fijar y recuperar la información y como medio de comunicación con otros son aspectos cuya evaluación plantea un nivel mayor de dificultad a los profesores del área.

Para terminar con esta caracterización general sobre la evaluación de la lectura y la escritura cabe señalar que en opinión del profesorado de las dos etapas la competencia de los alumnos en ambos contenidos es considerada como muy importante en la toma de decisiones vinculadas a su posible promoción a ciclos siguientes de la escolaridad, por delante del valor que se atribuye a otras áreas o ámbitos de conocimiento también considerados relevantes, como las matemáticas o las ciencias sociales.

## ¿Qué se evalúa mediante las pruebas escritas?

Los resultados que presentamos en este apartado se desprenden del análisis de pruebas escritas que proporcionaron los docentes que participaron en la primera fase de la investigación. Al final del cuestionario al que hemos aludido se solicitaban copias de pruebas escritas (dos para la lectura y dos para la escritura) que hubieran sido utilizadas por el profesor y que éste considerara representativas de su práctica docente. Algunas precisiones ayudarán a interpretar su alcance y el de las conclusiones que de ellos se desprenden, así como sus limitaciones. En primer lugar, el hecho de solicitar "pruebas escritas" que evalúen la lectura y la escritura imprime un sesgo al tipo de situaciones y de contenidos objeto de evaluación. Es evidente que no se puede concluir que lo que se evalúa mediante estas pruebas es todo lo que se evalúa. Nuestros propios datos, obtenidos en fases posteriores del Proyecto, confirman este hecho: los docentes planifican y ponen en práctica otras situaciones de evaluación distintas del examen. Sin embargo, es verdad que también se evalúa mediante dichos instrumentos, por lo que tiene sentido ocuparse de ellos.

En segundo lugar, no todos los profesores proporcionaron las pruebas solicitadas. Algunos no adjuntaron ninguna al cuestionario, y otros remitieron un único ejemplar. En tercer lugar, a pesar de que se pidieron pruebas para evaluar la lectura y la escritura, muchos de los exámenes obtenidos evalúan además –y a veces exclusivamente–, en nuestra opinión, otros contenidos más vinculados al conocimiento formal y normativo de la lengua. Ello no implica sin embargo presuponer que los docentes desatendieran nuestra demanda; es probable que desde su punto de vista, esas pruebas permitan evaluar la lectura y la escritura, aunque quizá desde una perspectiva distinta pueda considerarse que se dirigen fundamentalmente a otros núcleos de contenido que articulan el área de Lengua.

Hechas estas precisiones, las pruebas (exámenes o controles de estudio) que hemos analizado son documentos de formato típico (que las distingue de otros materiales, como la propuesta de ejercicios o actividades): en la parte superior incluyen el nombre del alumno, la fecha y, con frecuencia, algún tipo de título ("Primera evaluación", "Prueba escrita de Lengua", "Control de comprensión lectora..."). A continuación aparecen una cantidad variable de preguntas numeradas, seguidas en cada caso de un espacio en el que el alumno debe responder por escrito. Atendiendo a estos criterios, los profesores de Ed. Primaria nos proporcionaron 51 pruebas o exámenes con una media de 5.5 preguntas por prueba, mientras que los profesores de Ed. Secundaria proporcionaron 53 pruebas o exámenes con una media, en este caso, de 7 preguntas por prueba.

Algunas de estas preguntas incluyen en su enunciado un único tipo de tarea (p.e. "responde a las siguientes preguntas"; "pon la b/v donde corresponda"; "escribe una carta"). Otras preguntas implican dos o más tipos de tarea o demandas dentro de un mismo enunciado (p.e., "responde a las siguientes preguntas y haz un resumen del texto"; "pon la b/v donde corresponda y contesta: ¿en qué casos escribimos 'B'? ¿en cuáles 'V'?"; "lee esta carta que Nora recibe de Lucas y escribe la respuesta que crees que él daría"). Por lo tanto, el número de demandas de una prueba no coincide necesariamente con el número de preguntas de ésta tal como ha sido configurada por el

profesor<sup>2</sup>.

El corpus de datos sobre el que hemos realizado el análisis lo constituyen por una parte las pruebas (51 en Ed. Primaria; 53 en Ed. Secundaria) y por otra las demandas que hemos podido inferir en las preguntas que las componen: 308 y 360, respectivamente. En primera instancia, hemos analizado cuál es la configuración de las pruebas atendiendo a los contenidos cuya evaluación está implicada en las distintas demandas que las componen. Como ya hemos indicado, pese a que se solicitaban pruebas de lectura y pruebas de escritura, la mayoría de los materiales que finalmente aportaron los profesores (76%) se referían además –y a veces exclusivamente– a otros contenidos del área de lengua. Así pues, los contenidos que aparecen en las pruebas escritas pueden hacer referencia a la lectura, a la escritura, al trabajo sistemático de lengua (TSL) –en sus aspectos fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y lexicales–, o bien a conocimientos factuales y conceptuales (CFC) –vinculados a la lengua oral, a los aspectos formales y normativos de la lengua escrita, a la comunicación escrita, al conocimiento de la literatura o al conocimiento sociolingüístico–.

Atendiendo a la configuración de las pruebas escritas proporcionadas por los profesores de ambas etapas educativas podemos destacar los siguientes aspectos:

- Aproximadamente un tercio de las pruebas evalúan un único contenido: lectura, TSL o escritura. Del total de 104 pruebas, una quinta parte lo son exclusivamente de lectura, y su distribución es muy equilibrada en ambas etapas (10 en Ed. Primaria y 11 en Ed. Secundaria). Solamente 4 pruebas (3 en Ed. Secundaria y 1 en Ed. Primaria; menos del 5% del total) evalúan exclusivamente la escritura. Las pruebas elaboradas para evaluar exclusivamente el trabajo sistemático de lengua representan un importante 22% del total en la etapa de Ed. Primaria, aunque decrecen drásticamente en Ed. Secundaria (4%).
- No hemos encontrado ningún examen confeccionado para evaluar exclusivamente conocimientos factuales y conceptuales del área (CFC), lo que es coherente con el enfoque procedimental que reivindican los profesores y que se prioriza también en los *currícula* oficiales. Este tipo de contenido, que como se verá tiene una presencia no desdeñable en ambas etapas, acompaña siempre a demandas sobre otros contenidos en las pruebas en que aparece.
- Casi dos tercios de las pruebas que preparan los profesores de la muestra evalúan dos o más tipos de contenido del área de Lengua, siendo el peso de los contenidos de trabajo sistemático de lengua (TSL) significativamente mayor que los otros. La combinación más frecuente (cerca de la quinta parte del total de pruebas) incluye preguntas de trabajo sistemático de lengua y de conocimiento factual y conceptual en el mismo examen.

---

<sup>2</sup> En general, hemos identificado más demandas que preguntas en las pruebas. Sin embargo, la decisión de considerar el conjunto de preguntas que se plantean tras la lectura de un texto como un único tipo de tarea, a pesar de que en la prueba aparezcan como preguntas distintas, hace que en último término la cantidad global de unas y otras varíe poco.

La siguiente tabla ofrece una visión general de los contenidos a que se refieren las demandas o tipos de tareas que hemos analizado (308 en Ed. Primaria y 353 en Ed. Secundaria):

	Ed. Primaria		Ed. Secundaria	
<b>Lectura</b>	48	16%	71	19%
<b>Escritura</b>	24	8%	26	7%
<b>TSL</b>	199	65%	191	53%
<b>CFC</b>	37	12%	67	19%

Estos datos reflejan que la frecuencia de demandas de evaluación relativas a lectura y escritura –que serán objeto de análisis cualitativo en un artículo posterior– permanece relativamente estable a lo largo de ambas etapas. Las variaciones se encuentran en las demandas relacionadas con el trabajo sistemático de lengua y el conocimiento factual y conceptual, que observan una evolución distinta en Ed. Secundaria: mientras que las primeras disminuyen en un 12%, las segundas incrementan un 7%.

Sin embargo, pese a la disminución progresiva de las demandas relacionadas con el trabajo sistemático de lengua su presencia continua siendo elevada en ambas etapas. Un análisis más detallado permite percibir ciertas tendencias.

TSL	Ed. Primaria		Ed. Secundaria	
<b>Fonología</b>	39	18%	15	8%
<b>Ortografía</b>	69	33%	56	31%
<b>Morfología</b>	47	22%	38	21%
<b>Sintaxis</b>	9	4%	25	14%
<b>Léxico</b>	33	16%	43	24%
<b>Lit. y textos</b>	2	1%	14	8%

Estos resultados ponen de manifiesto que en ambas etapas el aspecto más evaluado es la ortografía (acento ortográfico, ortografía de los fonemas, puntuación...); las tareas que la evalúan sobrepasan en ambos casos el 30%, y se sitúan a una distancia de entre 11 (Ed. Primaria) y 7 puntos (Ed. Secundaria) por delante del segundo contenido más evaluado.

El mayor grado de estabilidad entre las dos etapas se encuentra en la evaluación de la ortografía y de los aspectos morfológicos (análisis morfológico, partes de la oración, flexiones de género y número, categorías gramaticales,

concordancias...). Si atendemos a lo que varía, observamos en Ed. Secundaria un significativo descenso de demandas que evalúan aspectos vinculados a la fonología (fonemas, sílaba y acentuación, código alfabético), y un todavía más significativo aumento de las tareas que evalúan contenidos de sintaxis (análisis sintáctico, oraciones simples y compuestas...). Incrementan también en esta etapa las tareas que evalúan aspectos de léxico (definición de valor semántico, derivación y composición, sinonimia y antonimia...), pero éstos tienen también un peso importante en Ed. Primaria. Por último, una categoría casi inexistente en las pruebas de Primaria, vinculada al análisis de las características formales de los distintos tipos de textos, emerge en las pruebas de Ed. Secundaria.

Un análisis más cualitativo de las demandas que se refieren a estos contenidos refleja un patrón bastante típico de "ejercicio": se trata de aplicar un conocimiento (sintáctico, morfológico, norma ortográfica,...) a un número determinado de casos (por ejemplo, "acentúa todas las palabras de esta lista que lo requieran"; "pon en los siguientes casos el artículo que corresponda"). Este patrón de "ejercicio" es igualmente característico de muchas tareas vinculadas al léxico, aunque en este caso encontramos también otros tipos de tareas características, tales como la definición y la búsqueda de términos en el diccionario.

Finalmente, en lo referente a la evaluación del conocimiento factual y conceptual, un análisis más detallado permite poner de relieve algunos aspectos de interés. Así, por ejemplo, en el caso de Ed. Primaria, en la que, como acabamos de ver, las tareas que evalúan este tipo de contenido son mucho menos numerosas que en Ed. Secundaria, los conocimientos evaluados se refieren fundamentalmente a aspectos formales y normativos de la lengua escrita, predominantemente conocimientos ortográficos y morfológicos. En Ed. Secundaria los tipos de conocimientos factuales y conceptuales evaluados son más variados, y se observa un peso mayor de los vinculados a la comunicación escrita –muchos de ellos relativos a los tipos de textos y a sus características–. A pesar de ello, no es despreciable el número de tareas de esta etapa que hacen referencia también a conocimiento formal y normativo, aunque aquí este conocimiento incluye también lo sintáctico. A un nivel más cualitativo, cuando se evalúa el conocimiento factual y conceptual, es característico pedir a los alumnos que definan determinados conceptos (p.e., "indica los elementos característicos de un acto comunicativo y defínelos"), o bien que enuncien determinadas normas o reglas (p.e., "escribe la norma de acentuación ortográfica de las palabras agudas").

## **Conclusiones**

El análisis realizado y las conclusiones del mismo deben ser leídos con precaución, atendiendo a algunos factores que ya fueron avanzados y a otros que probablemente habrán sido detectados por el lector. Por una parte, es indudable que el uso de cuestionarios como instrumentos de recolección de datos presenta numerosas limitaciones, entre las que destaca el hecho de que no reflejan tanto la realidad cuanto la opinión o perspectiva que sobre esa realidad posee la persona que lo responde. Parece pues necesario completar las informaciones que proporcionan los cuestionarios con informaciones procedentes de otras fuentes que permitan un acceso más directo al objeto observado. En nuestro caso, la obtención de una muestra de pruebas escritas de lectura y

escritura, entre otras actuaciones, pretende cumplir y cumple esta función. Ahora bien, en este caso es necesario reiterar que presumiblemente la demanda puede haber sesgado la respuesta, ya que el carácter escrito de las pruebas solicitadas sin duda condiciona el tipo de tarea de evaluación seleccionada. Por último, el hecho de manejar unos materiales –las pruebas escritas– cuyo contexto de elaboración y aplicación en gran medida nos resulta desconocido, limita indudablemente su análisis y las interpretaciones que sugiere.

Por todo ello, las conclusiones que esbozamos a continuación deben considerarse únicamente a modo de interpretaciones tentativas que planteamos con el propósito de intentar avanzar en la comprensión de las características y la naturaleza de algunas de las propuestas de evaluación que realizan los profesores en el área de Lengua y en concreto en el ámbito de la lectura y de la escritura.

- I. Las opiniones de los profesores de ambas etapas ponen de manifiesto que la competencia de los alumnos en lectura y escritura es un elemento de primordial importancia en las decisiones sobre su posible promoción a ciclos siguientes de la escolaridad. De acuerdo con estas mismas opiniones, los profesores de Ed. Primaria y Secundaria parecen asumir claramente que los contenidos de naturaleza procedimental son los que tienen mayor importancia para evaluar la competencia en lectura y escritura. Sin embargo, un importante porcentaje de los profesores de Ed. Secundaria afirma basar sus evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos en pruebas escritas, que ellos mismos consideran instrumentos idóneos para evaluar contenidos de naturaleza factual y conceptual. Las tareas y situaciones que los profesores dicen preferir y utilizar con mayor frecuencia para evaluar la lectura y la escritura son las producciones individuales que los alumnos realizan en clase y la observación de éstos mientras las llevan a cabo. Por último, la evaluación de la lectura y la escritura, y en general la evaluación de los aprendizajes de los alumnos son consideradas cuestiones medianamente problemáticas por el profesorado de la muestra.
- II. Por lo que respecta a las pruebas, un primer dato que conviene resaltar es el hecho de que aunque se pidió a los profesores que proporcionaran aquellas que fueran representativas de las que utilizan para evaluar la lectura y la escritura, un importante porcentaje de las que fueron analizadas, en nuestra opinión evalúan además, y a veces únicamente, otros contenidos. Sólo el 20% evalúan exclusivamente la lectura, mientras que menos del 5% del total se dirigen a evaluar la escritura. A ello hay que añadir que la presencia de tareas de lectura y de escritura en el conjunto de las pruebas proporcionadas es muy inferior al número global de tareas que evalúan conocimientos formales y normativos.

Causa una cierta sorpresa que a la demanda realizada (pruebas para evaluar la lectura, la escritura) se respondiera de forma mayoritaria con materiales que, en nuestra opinión, evalúan fundamentalmente otros contenidos del área de lengua. Es un hecho difícil de interpretar, que puede ser debido a diversas razones no excluyentes entre sí: en parte a que la lectura y la escritura se evalúan mediante otras situaciones distintas a las de examen, en parte a que su evaluación no se realice de forma

sistemática (o no tan sistemática como en otros contenidos). Puede deberse también a la preponderancia del enfoque formal o nocional –frente al enfoque funcional, que enfatiza lo pragmático, y al procesual, que prioriza lo discursivo y estratégico (Breen, 1996; 1997)– en el tratamiento educativo del área de Lengua. Según esta última hipótesis, muchas de las pruebas que los profesores proporcionaron serían adecuadas para evaluar la escritura en sus componentes **formales** y **normativos**. Sin embargo, dada la demanda que se realizó, no encontramos una explicación convincente para la ausencia de tareas que permitan evaluar la lectura en buena parte de los instrumentos de evaluación proporcionados.

- III. El análisis de las pruebas escritas proporcionadas por los profesores nos lleva a afirmar que, globalmente, en la evaluación del área mediante estos instrumentos, los contenidos de trabajo sistemático de lengua son los que tienen mayor presencia (en ambas etapas es superior al 50%, y cercana al 65% en Primaria). Sin embargo, lo que se evalúa de este bloque no es siempre igual: si bien ortografía y morfología se mantienen relativamente estables en ambas etapas, fonología, sintaxis y léxico varían a lo largo de la escolaridad. El descenso de demandas explícitas de trabajo sistemático de lengua en las pruebas de Ed. Secundaria podría ser un indicador de que en esta etapa parte de los contenidos de este bloque deben ser ya utilizados normalmente por los alumnos en sus producciones escritas. En sentido inverso, y como hasta cierto punto parecería lógico suponer, los contenidos de conocimiento factual y conceptual aumentan su presencia en la Ed. Secundaria, igualando en esta etapa el porcentaje de tareas que evalúan la lectura (19%); en este caso también varían los conceptos y hechos evaluados, apareciendo con claridad los conceptos vinculados a la comunicación escrita y a la diversidad textual en Ed. Secundaria.

Estas constataciones permiten concluir que una parte importante de lo que se evalúa en el área de Lengua (al menos a través de los exámenes) está muy vinculado a la adopción de un enfoque formal, que prima los conocimientos lingüísticos y normativos. Además, el conocimiento de contenidos morfológicos, sintácticos y ortográficos se evalúa fundamentalmente mediante su aplicación en ejercicios específicamente diseñados a tal fin. Por lo que se refiere a los conocimientos factuales y conceptuales, se valoran con mucha frecuencia demandando definiciones y explicaciones sobre conceptos y normas. Aunque no es objetable que se evalúen estos conocimientos, sí puede ser discutible la estrategia utilizada para llevar a cabo la evaluación: en tareas y ejercicios descontextualizados, aplicando una norma o reproduciendo una definición. Por su propia naturaleza, no permiten evaluar hasta qué punto el aprendizaje de estos contenidos es significativo y funcional, es decir, en qué medida pueden ser utilizados por los alumnos en tareas que los requieren para producir un texto correcto, para identificar el tipo de texto en que se podría encontrar una determinada información, y en general en tareas reales. Sin que suponga ningún tipo de generalización respecto de otras prácticas y medios utilizados por el profesorado para evaluar, no parece arriesgado sostener que cuando las pruebas tienen una configuración como la que se desprende del análisis realizado lo que evalúan se acerque más a la competencia en la aplicación de habilidades específicas en situaciones concretas que al uso estratégico de procedimientos para escribir y leer.

En síntesis, tomando en conjunto los dos tipos de datos a que nos hemos estado refiriendo, se observa una cierta falta de sintonía entre las opiniones formuladas por los profesores y la práctica de evaluación que ponen de manifiesto las pruebas que elaboran. Esta falta de sintonía se traduce sobretodo en el carácter predominantemente formal de los contenidos evaluados, frente a la caracterización más funcional y comunicativa que se desprende de sus afirmaciones. Se observa que la aplicación de normas ortográficas y de conocimiento morfológico y sintáctico en ejercicios bastante repetitivos continúa siendo la fórmula más habitual para evaluar los aprendizajes de los alumnos en el área de lengua mediante pruebas escritas. Aunque ello no presupone la inexistencia de otras prácticas de evaluación que compensen este sesgo hacia lo normativo, ejercitado mayoritariamente fuera del contexto de uso, es relevante su persistencia.

Estas tareas no requieren el mismo esfuerzo cognitivo, ni el mismo tipo de conocimiento que el necesario para utilizar los aprendizajes realizados en contextos diversificados. No pueden dar cuenta del grado en que los conocimientos que se pretende que los alumnos aprendan han sido significativamente aprendidos, lo que puede explicar que en ocasiones la competencia mostrada por los alumnos en pruebas de estas características no se corresponda con la competencia que manifiestan cuando tienen que hacer uso de estos conocimientos en situaciones cuyos parámetros son distintos.

Dado que los exámenes y las pruebas son utilizados por muchos docentes, y dado que pueden tener un peso relevante en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, su análisis y optimización constituyen un paso necesario para la mejora de las prácticas evaluativas y de enseñanza. A este análisis ha querido contribuir este artículo, que se completa con el que se realiza sobre las tareas que evalúan la lectura y la escritura, cuyos resultados se presentarán en un próximo trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Alvermann, D.E. y D.W. Moore (1991) "Secondary School Reading." En R. Barr, M.L. Kamil y otros, **Handbook of Reading Research**. New York: Longman, Vol. II, p. 951-983.
- Applebee, A. N. (1982) "Writing and Learning in School Settings." En M. Nystrand (ed.), **What writers know**. New York: Academic Press.
- Applebee, A.N. (ed.) (1984) **Context for learning to write: Studies of Secondary School Instruction**. Norwood, NJ.: Ablex.
- Breen, M. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (I)." **Signos, 19**. [Edición original en **Language Teaching, 20/2, 1987**].
- Breen, M. (1997) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de Lengua (I y II)." **Signos, 20**, p. 52-73. [Edición original en **Language Teaching, 20/3, 1987**].
- 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, p. 550-602.
- Mauri, T. y M. Miras (1996). **L'avaluació en el centre escolar**. Barcelona: Graó.
- Miras, M. e I. Solé (1990). "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje." En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza, p. 419-431.
- Paris, S.G., B.A. Wasik y J.C. Turner (1991) "The development of strategic readers." En R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal y P.D. Pearson, **Handbook of Reading**

## ANEXOS

Reproducción de algunas preguntas del cuestionario para especialistas de Lengua y Literatura de Ed. Secundaria.

a) Valore la importancia que otorga a los siguientes aspectos, contemplados en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria en el momento de proceder a una **evaluación de conjunto** de los aprendizajes de los alumnos en el área de Lengua (1 nada importante / 5 muy importante).

- La comprensión de la lengua oral.
- La expresión oral.
- La lectura expresiva.
- La comprensión lectora.
- El conocimiento acerca de los géneros literarios.
- El conocimiento y uso del léxico.
- La producción de textos escritos de diversa tipología.
- La corrección ortográfica.
- El conocimiento de las normas gramaticales.
- El conocimiento de la historia de la literatura.
- El conocimiento de la historia de la lengua.
- El conocimiento sobre el uso social de la lengua.

b) Valore la importancia que otorga a los siguientes aspectos, contemplados en el Diseño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria, para evaluar de manera sistemática el aprendizaje de los alumnos en el **ámbito de la lectura**. (1 nada importante / 5 muy importante).

- La velocidad lectora adquirida al leer textos habituales.
- La lectura expresiva, con la dicción y entonación adecuadas.
- La identificación de aquello que no se entiende en un texto y el uso de diferentes recursos (contexto, diccionario,...) para descubrir el significado de una palabra o expresión.
- La identificación de las ideas principales de un texto y la capacidad de saberlas expresar a través de diferentes medios (resumen, esquemas,...).

- La respuesta a cuestionarios de comprensión lectora.
- La capacidad de leer de forma individual un texto, y de realizar un análisis y extraer conclusiones del mismo.
- La capacidad de plantear preguntas adecuadas y de diferente nivel de dificultad sobre un texto leído.
- El interés por la lectura que se concreta en la utilización de los recursos al alcance (bibliotecas, intercambios,...) de los alumnos.
- El reconocimiento de diversas estructuras textuales (narraciones, descripciones, argumentaciones, textos personales...)
- La capacidad de analizar e interpretar textos literarios atendiendo al autor y a su contexto.
- La capacidad de diferenciar, en un texto leído, hechos, opiniones, interpretaciones.
- La capacidad de reconocer y utilizar índices que faciliten la comprensión lectora (títulos y subtítulos, subrayados, sangrías, cambios de letra, enumeraciones, palabras clave,...)
- La capacidad de elaborar resúmenes, síntesis, reseñas,... a partir de textos escritos.
- La capacidad de utilizar la lectura para la búsqueda de información y la elaboración de dossieres y trabajos monográficos (del área de lengua o de otras áreas).
- La capacidad de utilizar la lectura para corregir los propios escritos y para mejorarlos.
- La capacidad de conocer, saber encontrar y utilizar fuentes documentales diversas (libros de consulta, enciclopedias, diccionarios, monografías, periódicos,...) y de saber citarlos adecuadamente.
- La manifestación de actitudes de respeto, curiosidad y análisis crítico hacia el material.

(En otra pregunta se pedía a los profesores que valoraran el grado de dificultad (1 nada problemático / 5 muy problemático) que implica evaluar estos mismos aspectos).

c) Valore la importancia que otorga a los siguientes aspectos, contemplados en el Di-

seño Curricular de Educación Secundaria Obligatoria, para evaluar de manera sistemática el aprendizaje de los alumnos en el **ambito de la escritura**.

- Los aspectos formales del escrito: márgenes, disposición del texto, pulcritud, letra clara.
- La corrección en los aspectos ortográficos y de puntuación de los textos producidos.
- La adecuación y corrección de las formas morfológicas y las estructuras sintácticas utilizadas.
- La riqueza, adecuación y precisión en el léxico utilizado.
- La organización y la coherencia interna de los textos producidos.
- La creatividad y originalidad en la presentación y el desarrollo de los temas.
- La capacidad de reconocer y de producir con corrección diferentes tipos de textos (narraciones, descripciones, argumentaciones, textos personales, formales,...).
- La capacidad de planificar previamente el texto que se producirá mediante esquemas u otros recursos.

- La capacidad de revisar y autocorregir los textos producidos a nivel formal, ortográfico, morfológico, sintáctico y lexical.
- La capacidad de revisar y autocorregir los textos producidos a nivel de su organización y coherencia interna.
- El interés por las propias producciones escritas y por las producciones escritas de los demás.
- La capacidad para valorar y utilizar la escritura como medio para poder fijar y recuperar la información.
- La capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio de comunicación con los demás.
- La capacidad de valorar y utilizar la escritura como medio de expresión personal.
- La capacidad de valorar la importancia y la corrección de las propias producciones escritas en el conjunto de las materias y áreas.

(En otra pregunta se pedía a los profesores que valoraran el grado de dificultad (1 nada problemático /5 muy problemático) que implica evaluar estos mismos aspectos).