

# **LA EVALUACIÓN DEL DISCURSO ESCRITO NARRATIVO EN EL NIVEL ELEMENTAL DE ENSEÑANZA**

*Manuel Junco*

## **Introducción**

El aprendizaje de la escritura conlleva un proceso gradual y sistemático de enseñanza y ensayo mediante el cual se facilitan la coordinación e integración de las diversas variables y aspectos de esta compleja dimensión del lenguaje. La escritura, desde el punto de vista pedagógico, se puede dividir en dos amplias categorías: las convenciones del idioma y la redacción. Las convenciones incluyen los aspectos de la caligrafía y la gramática, mientras que la redacción se relaciona con el flujo y la organización de las ideas así como con las áreas de creación del texto y el contexto y los propósitos comunicativos. Cada uno de estos aspectos, a su vez, se subdivide considerablemente y requiere de unas medidas y procedimientos de evaluación válidos que orienten y faciliten el proceso de enseñanza (Isaacson, 1988). Graham (1982) considera que la evaluación es un elemento integral en la enseñanza de la composición escrita. Éste agrega que la escritura es el medio más importante que los estudiantes tienen para demostrar su conocimiento y es, además, el “instrumento primario” con que los maestros<sup>1</sup> cuentan para juzgar sus ejecutorias. Como norma, los maestros de Español del Departamento de Educación Pública de P.R. (DEP), han dependido de un buen diagnóstico, tanto para iniciar el desarrollo de las destrezas de las artes del lenguaje, como para afianzarlas. Si tomamos en cuenta la importancia del diagnóstico, nos parece indispensable que el maestro cuente con un modelo o

marco de referencia lo más amplio y claro posible de la evaluación de la escritura con el fin de poder encauzar con propiedad este importante aspecto del aprendizaje escolar. Dicho modelo debe orientar al maestro acerca de qué destrezas y variables evaluar, cómo evaluarlas (medidas y procedimientos), qué puede esperar del estudiante (parámetros de crecimiento promedio) y hacia dónde debe dirigirse cuando enseña.

Al considerar un diagnóstico para iniciar y desarrollar destrezas o competencias de escritura en el nivel elemental, es de esperarse que el énfasis no recaiga en la variable de las convenciones del lenguaje. No obstante, reiteradamente ha sido así. Por ejemplo, en el *Documento de Contenido Básico del Programa de Español del Nivel Elemental* del DEP (1988) se observa que en los primeros tres grados sólo una cuarta parte de las destrezas de escritura se relacionan directamente con la redacción. No es hasta el sexto grado en que al menos la mitad de las destrezas están dirigidas a la redacción. Del total de destrezas de escritura (335) entre el primero y el sexto grado, sólo el 28% tienen que ver con este aspecto esencial de la escritura. Por otro lado, no se identifican con claridad otras variables del producto escrito como el vocabulario y la sintaxis; lo referente al proceso de escribir es muy escaso y no es hasta el sexto grado que se introducen los conceptos de unidad y coherencia en el discurso. Inferimos, por lo tanto, que lo menos que se atiende y evalúa es la redacción, pues al no tener prioridad programática se debe enseñar (y evaluar) con mucha menos frecuencia.

Entre los instrumentos que tradicionalmente se utilizan para evaluar escritura y otras destrezas académicas se destacan las pruebas estandarizadas. Isaacson (1984) señala que las pruebas estandarizadas para evaluar la escritura en inglés se caracterizan por una dudosa validez de contenido; es decir, las mismas no miden la amplia diversidad de los aspectos propios de la escritura que se suponen que midan. Esta situación parece ser análoga a la evaluación de la escritura en las escuelas puertorriqueñas. Por ejemplo, en el *Informe sobre el Resultado de las Pruebas de Destrezas Básicas Administradas en Abril de 1990*, en el que se especifican las destrezas de Español que se evalúan y los procedimientos que se emplean, no se observan tareas concretas de redacción o composición escrita. A partir del año escolar 1991-92, las pruebas de destrezas básicas fueron sustituidas por las pruebas Aprenda que

tampoco incluían tareas directas de composición. En esta medida la escritura se ha evaluado a medias o distante de un contexto significativo, por lo cual ha estado incompleta la visión que el maestro construye del estudiante. Entendemos que estos medios por sí solos son insuficientes para llevar a cabo una evaluación integral de la escritura.

Por otro lado, en las *Recomendaciones para la Enseñanza de la Redacción Escrita (Grados 1 al 12)* (1986), documento de trabajo que se les ha distribuido a los maestros de Español del DEP como guía para la enseñanza, se parte de una premisa imprecisa e insuficiente en torno a la composición: "Para aprender a escribir no hay fórmulas mágicas ni recursos maravillosos. El punto clave es la práctica: se aprende a escribir, escribiendo". Esta premisa parece ser representativa de las ideas generales que se desprenden en cuanto a qué y cómo evaluar y qué esperar del estudiante en el nivel elemental de enseñanza. En primer lugar, se le indica al maestro que debe medir las deficiencias del estudiante a base de una composición libre. La misma debe ser analizada utilizando una "hoja de evaluación" que incluye unos "criterios" uniformes para medir ciertos "aspectos". Cabe suponer que estos "aspectos" estén relacionados con las diversas variables en que se puede analizar un producto escrito. Sin embargo, no se especifican los mismos, por lo cual la rúbrica carece de una estructura conceptual clara y precisa. En segundo lugar, los "criterios" son estrictamente cualitativos en su naturaleza, lo cual circunscribe la evaluación al análisis subjetivo. Además, éstos sólo se prestan para evaluar discursos narrativos. En tercer lugar, no se incluyen parámetros de ejecución típicos de diferentes edades que orienten al maestro en cuanto a qué puede esperar de los estudiantes en determinadas edades. En general, se observa que la evaluación está dirigida mayormente a la apreciación o evaluación sumativa —domina o no domina—. Por otro lado, este tipo de documento debería incluir directrices específicas de cómo evaluar, además del producto, otros elementos inherentes a la escritura, como lo son el proceso, el propósito, la audiencia y la voz (Isaacson, 1987).

El propio Isaacson (1988) informa que en los últimos años la evaluación de la composición escrita narrativa —en el ámbito del inglés— se lleva a cabo por medio de procedimientos *holistas o atomistas* que incluyen tanto medidas cualitativas como

cuantitativas. El procedimiento holista —que toma en consideración varios factores del discurso simultáneamente— requiere de una escala ordinal y la evaluación se basa en el juicio subjetivo de un analista quien clasifica la muestra a tono con la impresión general que la misma le causa. Graham (1982) señala que a menos que el analista haya desarrollado un alto grado de peritaje por medio de adiestramientos formales, la evaluación holista tiende a ser poco confiable debido a la influencia que sobre el analista ejerce la apariencia del relato. En cambio, el procedimiento atomista consiste de un conjunto particular de medidas directas simples —validadas en estudios con poblaciones anglo y/o hispanoparlantes— que permite cuantificar individualmente cinco variables lingüísticas del producto escrito narrativo. Isaacson señala que estas variables se observan consistentemente al comparar diferentes teorías de lenguaje escrito, a saber:

1. *fluidez*, o la extensión de los textos escritos;
2. *sintaxis*, o la complejidad estructural de las oraciones;
3. *vocabulario*, o la diversidad de vocablos utilizados o riqueza léxica;
4. *convenciones*, o los aspectos gramaticales de la escritura;
5. *contenido*, o la organización e integración de las ideas expuestas.

En Puerto Rico se han hecho acercamientos significativos en cuanto a la medición de la madurez sintáctica de discursos escritos. Rodríguez Fonseca (1991) encontró que había una diferencia significativa en los índices de desarrollo promedio de estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado de escuela privada. Los índices se obtuvieron, entre otras medidas, por medio de la longitud de la *unidad mínima terminal*, o *unidad-t*, la cual resulta ser válida y confiable para medir la sintaxis. No obstante el tamaño discreto de la muestra en el estudio de Rodríguez Fonseca, se confirma lo presentado por otros investigadores —con muestras desde el segundo al duodécimo grado— en Estados Unidos (Hunt, 1965), Chile (Véliz de Vos, 1986), México (Herrera Lima, 1991) y República Dominicana (de Ollaqui de Montenegro, 1991). Estos estudios sugieren que las diferencias en los índices de desarrollo

sintáctico se dan en función de la edad o madurez cognoscitiva de los alumnos. A medida que éstos avanzan de grado y edad aumenta su capacidad para producir estructuras sintácticas de mayor complejidad, lo cual apunta hacia una mayor competencia en el manejo del lenguaje. El otro estudio de este tipo que presenta diferencias, aunque no significativas, en la madurez sintáctica de jóvenes puertorriqueños de escuela pública de noveno y duodécimo grado es el realizado por Vázquez (1991). Por otro lado, en estos estudios se evidencia que la extensión de los textos escritos — *fluidez*— aumenta significativamente con la edad, lo que parece sugerir que la madurez cognoscitiva también influye en esta otra variable.

Abundando sobre la medición o estimación objetiva de la madurez sintáctica en composiciones escritas narrativas de alumnos del nivel elemental y medio de enseñanza, Véliz de Vos (1986, p.197) concluye que la longitud de la *unidad-t* (u-t) resultó ser el índice más válido y confiable al compararlo con otros índices como la longitud de la cláusula (palabras/cláusula) y el índice de cláusula subordinada (cláusulas/u-t). No obstante, la investigadora señala que la longitud de la unidad-t no mide de manera “directa” la complejidad de las estructuras oracionales que elaboran los alumnos al escribir. Los dos otros índices, en particular la longitud de la cláusula, explican o dan cuenta del progreso sintáctico de los alumnos conforme pasan de grado. Por lo tanto, si un maestro pretende conocer qué mecanismos son los que le facilitan al alumno construir estructuras oracionales cada vez más complejas —es decir, explicar el desarrollo gradual de la madurez sintáctica— debe combinar los tres índices al evaluar la sintaxis escrita. En efecto, el número de palabras por cláusula y el número de cláusulas por unidad-t correlacionaron positivamente en el estudio de Véliz de Vos con la longitud de la unidad mínima terminal. Ambos índices son factores que contribuyen a la extensión de la unidad-t puesto que ésta depende directamente de la frecuencia con que se utilicen cláusulas en las unidades mínimas terminales y de la cantidad de palabras que contengan estas cláusulas.

En cuanto a la comprobación de la adquisición léxica, comúnmente se mide tanto la comprensión como la producción del vocabulario. Entre las pruebas de producción escrita, López Morales (1984, p.91) señala, como novedosas, las que miden “riqueza

