

Lengua y Literatura

“REFORMA EDUCATIVA Y EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA”

JULIÁN PASCUAL DIEZ

RESUMEN

La evaluación constituye un elemento clave en el desarrollo del currículo planteado por la Reforma Educativa. Su papel es central en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la introducción de innovaciones y de mejoras. En este trabajo, una vez analizado el modelo de evaluación formativa adoptado por la Reforma, se valoran los cambios que ésta implica en las prácticas educativas en el área de Lengua y Literatura. Se subrayan especialmente los aspectos más novedosos relacionados con la práctica docente en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Finalmente, se plantean diferentes medidas que podrían favorecer dichos procesos evaluativos.

Palabras clave: Reforma Educativa, Evaluación, Lengua y Literatura, Educación Primaria y Secundaria.

ABSTRACT

The evaluation constitutes a key element in the development of the curricula planted by the Educational Reform. Its role is very important into the teaching-learning process development and in the introduction of innovations and improves. In this work, once analyzed the formative evaluation model adopted by the Reform, are valorized the changes that it implicates in the educational practices in the Language and Literature area. It has to be highlighted specially the newest aspects related to the teaching practice in the levels of Primary and Secondary Education. Finally, it is proposed different measurements that could favor those evaluative process.

Key words: Educational Reform, Evaluation, Language and Literature, Primary and Secondary Education.

Introducción

En las páginas siguientes se analizan las exigencias que actualmente se le plantean al docente en torno a los procesos de evaluación formativa en el área de Lengua y Literatura en la Educación Obligatoria. Se comienza situando la evaluación en el contexto de la Reforma Educativa, subrayando su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la introducción de innovaciones y de mejoras educativas. A continuación, se realiza una aproximación al concepto de evaluación en general y de evaluación formativa en particular, incluyendo referencias tomadas de las prescripciones y orientaciones del Ministerio de Educación¹. Posteriormente, profundizaremos en las características de una evaluación formativa para el área de lengua y literatura, valorando las modificaciones que exigirían respecto a la forma clásica de evaluar del profesorado y señalando algunas de las dificultades más importantes que frecuentemente hacen de freno a la introducción de innovaciones. Finalmente, se sugieren algunas líneas de actuación que deberían impulsarse, desde diferentes ámbitos, para vencer las dificultades y resistencias que indudablemente suscita el desarrollo de procesos de evaluación formativa entre el profesorado.

1. REFORMA, EVALUACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Las exigencias que los planteamientos de la actual Reforma Educativa imponen al profesorado unidas a las innovaciones introducidas en los diseños curriculares en el área de Lengua y Literatura suponen un cambio muy grande en las formas clásicas de planificar, actuar y evaluar del profesorado. Estos nuevos planteamientos en muchos casos no han contribuido a cambiar las prácticas docentes ya que han despertado no pocas reticencias, cuando no resistencias, en un amplio sector del profesorado, bien por la falta de acuerdo con los presupuestos en que se inspira la Reforma Educativa, o porque asumiendo en general sus postulados, no consideran que su desarrollo haya sido ni esté siendo consecuente con los planteamientos teóricos que se recogen en su justificación. El peso de la cultura organizativa existente en los centros escolares, la tradición de prácticas educativas anteriores —entre ellas las relativas a la evaluación— la escasez de medios y de apoyos que se han dado al profesorado en el desarrollo de la reforma... han sido señaladas como algunas de las causas que mediatizan los procesos de innovación que la Administración Educativa desea promover.

La concepción evaluativa que asume la actual Reforma debe entenderse en el marco de los fines de calidad educativa perseguidos por la LOGSE. Ésta *“dirige su atención hacia la mejora de la calidad del Sistema Educativo, es decir, hacia la evaluación (...) Por eso no es gratuito afirmar que la LOGSE es la reforma de la evaluación”*². La evaluación, considerada como el elemento regulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lejos de ser entendida como una valoración del trabajo de los alumnos, concretada en una puntuación o calificación, se concibe como un elemento curricular que debe impulsar procesos de reflexión y mejora educativa,

que se extiende a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que considera todos los aspectos implicados en el mismo. En definitiva, se propugna un modelo de evaluación formativa.

Este planteamiento formativo de la evaluación es consecuencia, en parte, de las aportaciones más recientes de las llamadas fuentes del currículo, y especialmente en nuestro campo, de las aportaciones de la Didáctica de las Lenguas y de otras disciplinas que fundamentan muchos de los planteamientos que ésta asume. Así pues, no estamos ante una moda o ante la elección de un tipo de evaluación frente a otros modelos igualmente alternativos, sino que la evaluación formativa es la evaluación por antonomasia dado que persigue el perfeccionamiento y la mejora constante de los procesos educativos.

Dada la repercusión que la evaluación por sí misma tiene en las interacciones comunicativas y en las actividades de aula, la puesta en práctica, con todas sus consecuencias, de una evaluación de carácter formativo supone, además, un cambio muy profundo al exigir una amplia transformación de las prácticas educativas habituales: desde los presupuestos teóricos, hasta los métodos concretos que se aplican.

En lo que se refiere al área de Lengua y Literatura, a los planteamientos evaluativos anteriores hay que añadir la orientación sobre la enseñanza lingüístico-literaria asumida por el nuevo modelo curricular. Ésta se caracteriza por un enfoque funcional y comunicativo que persigue como objetivo primordial el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Ambos aspectos —el planteamiento evaluativo de carácter formativo y el enfoque funcional de la enseñanza de la Lengua— representan un importante desafío para los docentes en todos los terrenos, y especialmente, en lo que se refiere a la evaluación: transforma su sentido, que pasa de estar centrado en la comprobación de conocimientos a concebirse como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asentado sobre el análisis del proceso educativo³. De este modo, el sentido, los instrumentos y las prácticas de evaluación adquieren un nuevo significado caracterizado por el impulso de procesos de cambio y mejora educativa. Así es formulado en el Decreto de Currículo:

“La evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje, y actúa como el elemento catalizador de los cambios que se han producido en los alumnos (conocimientos adquiridos y grado de adquisición de las capacidades) y del mismo desarrollo del proceso en el aula (actuación del profesor, la adecuación de las unidades didácticas de la programación al Proyecto curricular de etapa, eficacia de los recursos empleados y de la metodología aplicada, etc.)”⁴.

Sin embargo, es sabido que no resulta suficiente el que se decrete un cambio curricular para que se produzcan innovaciones en las prácticas evaluativas de los docentes. De hecho —siguiendo a Zallas y Camps⁵— *“los nuevos currícula plantean una serie de problemas cuya resolución requiere instrumentos didácticos que en buena parte están todavía por elaborar”*. También Guillén y Mendoza⁶ coinciden con esta valoración. Por todo ello, puede afirmarse que la integración de la evaluación lingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje como elemento regulador de las prácticas educativas, así como la adopción de técnicas concretas de evaluación desde una perspectiva formativa, son elementos aún pendientes de ser asumidos por la generalidad del profesorado.

2. EVALUACIÓN FORMATIVA

Resultaría muy prolijo recoger y analizar con detalle las diversas interpretaciones que se han hecho sobre el término “evaluación”. Sin embargo, con el ánimo de destacar los puntos en común que más sobresalen, cabe destacar tres elementos que son considerados necesarios en todo proceso evaluador y que actúan de forma concatenada: la obtención de información, la formulación de juicios a partir de los datos obtenidos y la toma de decisiones. Cuando se habla de evaluación formativa, la secuencia anterior adquiere un nuevo sentido al estar determinada por un fin concreto: la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, de la actuación educativa en su conjunto:

“La evaluación formativa se justifica y tiene su razón de ser en la medida en que se toman decisiones con el fin de mejorar aquello que ha sido objeto de evaluación. Sólo regulando, reorientando y superando las deficiencias detectadas, cumple la evaluación educativa el sentido de su existencia”⁷.

Casanova⁸, por su parte, define la evaluación formativa en términos parecidos:

“La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.”

La evaluación en las “Orientaciones para la evaluación en Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria”⁹ se plantea expresamente con un carácter formativo, continuo y sistemático, tanto referido al aprendizaje de los alumnos como a los aspectos implicados en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Dicho en otras palabras, se entiende como el elemento regulador de toda la actividad docente y discente, tal como se ha señalado en planteamientos anteriores:

“La evaluación no tiene fin en sí misma, sino que es un instrumento del proceso didáctico que posibilita una reflexión crítica y una mejora global del mismo. La evaluación es, por tanto, formativa, puesto que constata la validez o invalidez de todos los elementos que intervienen en el proceso, convirtiéndose en un instrumento de ayuda y no de censura, valorando el progreso de los alumnos de acuerdo con los objetivos propuestos en el Proyecto curricular, indicando las principales dificultades de éstos en su consecución e informando al profesor de la eficacia e ineficacia de su programación y metodología.”

El desarrollo de una evaluación integral, tal y como se proclama, lleva aparejado una transformación de las prácticas habituales de evaluación, que afectarán no sólo al qué evaluar, sino también al cómo evaluar, y en definitiva, al diseño y desarrollo global de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las consecuencias más significativas son las siguientes:

– Es una evaluación a lo largo del proceso, es decir, simultánea a las actividades que se llevan a cabo, lo cual supone la plena integración de la evaluación en las prácticas habituales del aula. Ello permitirá tomar las medidas convenientes en el momento en el que surge alguna dificultad. Su objetivo no es sancionar los procesos educativos, sino mejorarlos.

– Permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

– Tiene un carácter continuo, pues requiere una reflexión constante sobre lo planificado y lo realizado.

– Aporta información a los alumnos sobre su autoconocimiento, para que sepan situarse en cuanto a la consecución de los aprendizajes programados (autoevaluación) y para que puedan reorientar sus procesos de aprendizaje.

– Evalúa el propio proceso de enseñanza y revisa los objetivos, contenidos, metodología y evaluación programados y desarrollados.

– Emplea una metodología fundamentalmente cualitativa, en la que prevalece la observación, el análisis de tareas y el intercambio comunicativo entre profesores y alumnos.

3. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Como se ha visto anteriormente, la finalidad de la evaluación consiste en regular los procesos de enseñanza-aprendizaje y poder responder así a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, contribuyendo a la mejora educativa. A continuación iremos desgranando algunos de los aspectos más relevantes en la nueva concepción de la evaluación referidos específicamente al área lingüístico-literaria:

3.1 La necesidad de diversificar las actividades de evaluación en función de las subhabilidades lingüísticas

Esta necesidad es una exigencia derivada de la variedad de subhabilidades implicadas en el área de Lengua y Literatura y de la diversidad de situaciones de aprendizaje en la que se encuentran los alumnos. Un somero repaso a los contenidos incluidos en el Currículum Oficial de Educación Primaria y E.S.O. es bastante clarificador sobre la necesidad de plantear estrategias, medios y recursos de evaluación adaptados específicamente a cada uno de los ámbitos que allí se recogen. Ciertamente, el conjunto de subhabilidades que intervienen en la comunicación se desarrollan de modo relativamente independiente, aunque puedan darse correlaciones entre ellas¹⁰. Mendoza y otros¹¹ subrayan precisamente la amplitud del ámbito de aprendizaje y uso lingüísticos como una de las problemáticas más importantes que tienen que afrontarse en los procesos de evaluación lingüística.

3.2 Integración de todas las habilidades implicadas en las tareas realizadas con los textos lingüísticos y literarios

Este propósito es el contrapunto del principio formulado anteriormente. Es cierto que la evaluación debe diversificar sus procedimientos y estrategias en función de las subhabilidades que se intentan valorar, pero no lo es menos, la necesidad de plantear procesos evaluativos en los que se valore conjuntamente un *continuum* de elementos y factores (contenidos / forma / normativa / uso / gramaticalidad / expresividad / estilo...), puesto que todos estos parámetros inciden y son apreciables en las diversas producciones comunicativas¹².

Como en otros aspectos reseñados, el peso de la tradición ha llevado a prácticas en las que lo característico ha sido la división de los contenidos en compartimentos estancos (vocabulario, conjugación, gramática, expresión), hecho cuestionado tanto por didactas como por enseñantes¹³. Sin embargo, dadas las características del área de Lengua y Literatura, en la que se abordan simultáneamente diversas habilidades comunicativas, parece imprescindible caminar hacia metodologías de evaluación ecológica, que respeten a las personas y a los elementos evaluados y consideren los contextos en que se desarrolla la comunicación. Estas metodologías deben apoyarse en la *“observación reflexiva y cuidadosa de las conductas y en una comprensión más global e integral del hecho comunicativo”*¹⁴.

3.3 La evaluación debe efectuarse durante los procesos de comprensión y generación de textos y no exclusivamente al final de los mismos

Este propósito choca con las prácticas evaluativas de corte clásico centradas en objetivos operativos de carácter conductista y en contenidos conceptuales, que dejan en un segundo plano los procesos de enseñanza-aprendizaje y otros contenidos (procedimentales y actitudinales). Una evaluación así, enmarcada dentro de un paradigma cuantitativo, *“tratará de discernir de qué manera y en qué medida cada alumno ha asimilado o adquirido los conocimientos previstos (cantidad). Normalmente las notas se decidirán en razón de los errores cometidos”*¹⁵.

En cambio, la evaluación formativa aun interesándose por los productos o resultados conseguidos por los alumnos, considera que éstos son consecuencia de un proceso, muchas veces complejo, que es también objeto de aprendizaje y de evaluación, y cuya comprensión es la que permite obtener mejoras en los resultados del aprendizaje¹⁶. Por todo ello y sin desmerecer aportaciones de naturaleza cuantitativa, la evaluación lingüística y literaria en la Educación Obligatoria debe poseer un carácter fundamentalmente cualitativo, orientado a evaluar el progreso de los alumnos y a facilitar el diagnóstico continuo que permita adaptar el trabajo posterior a sus necesidades: ajustar el programa, preparar materiales de refuerzo, etc.

La valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva se concretará en el empleo de una variedad de técnicas de recogida de datos: observación, entrevistas, análisis de tareas, anecdotarios, listas de control, escalas de valoración, cuestionarios... que podrían ser complementados (nunca sustituidos) por otros más tradicionales y cuantitativos como las pruebas objetivas o los exámenes en determinadas circunstancias. En caso contrario se estaría desvirtuando el sentido formati-

vo de la evaluación. Resulta de sobra conocido el efecto que a menudo produce el uso (y /o abuso) de ciertas medidas de control (más que de evaluación) sobre la actividad de los alumnos, como la elaboración de fichas de lectura o la realización de glosas o comentarios sobre los textos, especialmente en la Educación Secundaria: dan lugar a la copia, a la realización mecánica y a la transformación del sentido de la lectura (placer) por el de la realización de actividades posteriores cuyo objeto fundamental es “demostrar” que ha existido la lectura. Así critica Pennac este tipo de planeamientos:

*“Queda por «entender» que los libros no han sido escritos para que mi hijo, mi hija, la juventud, los comente, sino para que, si el corazón se lo dice, los lean. (...) A lo largo de su aprendizaje, se impone a los escolares y a los estudiantes el deber de la glosa y del comentario, y las modalidades de este deber les asustan hasta el punto de privar a la gran mayoría de la compañía de los libros”*¹⁷.

3.4 Vinculación de la evaluación a las tareas habituales del aula

Las orientaciones para la evaluación recogidas en el Currículo de Lengua de la E.S.O. plantean una evaluación de los aprendizajes basada en *“la observación, el diálogo y el intercambio constante entre profesor y alumno”*¹⁸. Esto sólo será posible — como decíamos antes— si los docentes descartan la concepción evaluativa tradicional en la que el rendimiento de los alumnos es medido a partir de un “examen” centrado fundamentalmente sobre aspectos formales lingüísticos y literarios. Y es que en la evaluación de las habilidades lingüísticas:

*“Tiende a utilizarse una metodología de índole cuantitativa, no siempre fiable ni asequible, que permite obtener valoraciones o puntuaciones numéricas, pero que difícilmente proporciona cierta comprensión global de las dificultades comunicativas ni bases para la intervención sobre las mismas”*¹⁹.

En definitiva, una evaluación formativa debe participar del paradigma cualitativo, de modo que integre los diferentes contenidos implicados en el dominio de las habilidades de producción y recepción adecuadas y coherentes en actos comunicativos concretos.²⁰ En esta línea, las orientaciones del Ministerio subrayan la dificultad de cuantificar y valorar mediante exámenes muchos de los objetivos lingüísticos básicos. Es por todo ello que se dice que *“los trabajos habituales de clase (comentarios de texto, debates, redacciones, interpretaciones orales o escritas, recreaciones, etc.) constituirán el principal elemento para la valoración...”*²¹.

3.5 Evaluación centrada fundamentalmente sobre los aspectos prácticos de la lengua y la literatura

Dado el carácter del área, al haberse concedido a los contenidos procedimentales el mayor protagonismo en el área de Lengua y Literatura —según las formulaciones del MEC— el proceso de enseñanza-aprendizaje, y consecuentemente su evaluación, deberá ser esencialmente práctico, centrado sobre el desarrollo de la competencia lingüística y literaria de cada uno de los alumnos como parte de la competencia comunicativa global. Por lo tanto, los objetivos y actividades de aprendizaje y de evaluación

que se propongan tenderán a “hacer cosas” con los textos y las palabras más que a “saber cosas” sobre ellos²². En este sentido apuntan Bain y Schneuwly:

“...el fin primordial de la enseñanza de la lengua (...) enseñar una serie de técnicas, de procedimientos, de saber hacer cosas con las palabras al escribir textos, y eventualmente, enseñar los procesos de elaboración y de búsqueda de contenidos.”²³

Este planteamiento choca frecuentemente con ciertas prácticas de enseñanza y de evaluación fuertemente enraizadas en nuestra área. Zapata, señala el olvido de estos aspectos procedimentales y prácticos como el “gran error” cometido en la enseñanza de la lengua y la literatura a lo largo de los años:

“El gran error: hemos hecho gramaticalistas antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. ¿No es la literatura un arte y como tal un goce? Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y escribir-crear, hemos fracasado.”²⁴

3.6 La evaluación incluye los objetivos y contenidos actitudinales formulados en el currículo

De lo contrario, estos objetivos y contenidos —que han sido proclamados como una de las grandes novedades de la Reforma— no resultarían creíbles y quedarían reducidos, en el mejor de los casos, a una mera declaración de “buenas intenciones”, ya que —como es sabido— para el currículo académico lo verdaderamente importante es aquello que se evalúa. Aspectos como la afición a la lectura y el disfrute de los textos literarios, actitudes de escucha y de participación en las actividades orales del aula, la adquisición de hábitos lectores y escritores, el desarrollo de la sensibilidad estética y la integración de los elementos folclóricos literarios, representan, entre otros, un núcleo de objetivos fundamental en el campo de la lengua y la literatura que apelan al desarrollo de actitudes altamente educativas.

Sin embargo, estos objetivos y contenidos no pueden ser alcanzados a corto plazo puesto que exigen un aprendizaje progresivo en el que los avances resultan por lo general bastante lentos. Por eso, la valoración de los contenidos actitudinales —así como la de los procedimentales— exige una evaluación específica más centrada en la observación y en métodos de análisis de tareas y requiere un seguimiento individualizado del alumnado ya que por lo general carecen de la inmediatez de los contenidos conceptuales. Incluso, en numerosas ocasiones precisan de más tiempo para su aprendizaje y no siempre resultan fácilmente observables²⁵.

3.7 La evaluación debe incluir procesos de autoevaluación y coevaluación

Desde la concepción de una evaluación formativa, el profesor de lengua y literatura debe propiciar situaciones que permitan que los alumnos reflexionen sobre sus logros y dificultades en la realización de las actividades escolares. Además, supone en algunos casos el mejor medio para valorar determinados objetivos y contrastar el grado

de desarrollo de ciertas capacidades: hábito lector y escritor hacia textos literarios, disfrute e interés personal por la literatura, etc. Representa, asimismo, un planteamiento democrático y coherente respecto a la evaluación, que contempla la legitimidad y el derecho de todos los sectores afectados a participar en el debate sobre el valor de las actuaciones educativas²⁶. En fin, supone en último término asumir la creencia en el protagonismo y responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Todo planteamiento evaluativo, que considere entre sus postulados la autoevaluación y coevaluación de los alumnos, debe contemplar que ambas no pueden reducirse a una mera intervención puntual de los estudiantes al finalizar un trimestre o un curso. En realidad implican un mayor protagonismo del alumnado en la clarificación de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos de enseñanza y de los criterios de evaluación. Para ello resulta necesario el desarrollo de procesos interactivos entre profesores y alumnos, de modo que estos últimos asuman un papel más activo y participativo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje²⁷.

3.8 La evaluación debe extenderse a la actuación del profesorado y al desarrollo del proceso educativo en su conjunto

Tal y como se ha comentado anteriormente, la evaluación, entendida como elemento regulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe aplicarse tanto a alumnos como a profesores. Todo debe ser evaluado y revisado si se pretende mejorar el aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza: la consecución de los objetivos, la selección de contenidos, la pertinencia de las actividades propuestas, etc.

En lo que concierne a la actuación docente, el profesorado ha de valorar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros deberían introducirse modificaciones. En un área como la enseñanza lingüística, el papel del docente resulta aún más importante ya que, junto a su función habitual de programador de objetivos, contenidos y actividades, su intervención didáctica puede ser decisiva en el fomento de las habilidades comunicativas de los alumnos. Según su modo de planificar el trabajo (organización de las tareas, distribución de roles, gestión del tiempo y del espacio) así serán las oportunidades que tenga el alumnado para participar en las situaciones comunicativas²⁸. Éstas deben caracterizarse por abarcar de forma equilibrada tanto procesos de comprensión como de expresión oral y escrita.

3.9 Planificación de tiempos y espacios compartidos entre profesorado y alumnado

La evaluación que se preconiza reclama el desarrollo de situaciones de intercambio comunicativo entre profesores y alumnos con el objeto de reflexionar sobre el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con el enfoque comunicativo y funcional adoptado en el nuevo diseño curricular. La evaluación formativa favorecerá así la obtención de una información que revierte en la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, haciendo de ellas actividades de reflexión y de investigación²⁹.

En un campo como el lingüístico-literario, estos momentos de intercambio resultan básicos para estimular al alumno en su trabajo, animarle a seguir leyendo o recreando textos, conocer sus gustos, aficiones, logros, dificultades, aconsejarle sobre

determinadas lecturas, etc. Entendidas así, las situaciones de intercambio comunicativo entre alumno y profesor no representan solamente una oportunidad para valorar y orientar el trabajo del alumno (incluyendo las actividades de recuperación y profundización), sino que constituyen una circunstancia de aprendizaje en sí misma tanto para unos como para otros, en la medida en que la comunicación favorece la autorregulación metacognitiva de los alumnos y aporta un conocimiento fundamental al profesorado sobre los procesos didácticos llevados a cabo.

3.10 Consideración del error lingüístico como factor de aprendizaje

Dentro de un planteamiento de evaluación formativa, uno de los elementos esenciales es la valoración de las dificultades y/o errores observados en cualquiera de los aspectos implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (metodología, contenidos, recursos, temporalización, actividades, pruebas y opciones de evaluación)³⁰. Los errores cometidos deben ser entendidos como algo inherente a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y no deben llevar asociados una carga negativa o de “castigo”; más bien, deben ser vistos como un aspecto que informa sobre los propios procesos e indica los puntos en los que las actividades, estrategias y recursos utilizados para el desarrollo del aprendizaje deben sufrir algún cambio para producir los efectos esperados. El error, en definitiva, tiene que ser analizado como un factor de aprendizaje, en lugar de constituirse en un elemento de penalización. Como afirman Camps y otros:

*“El error no es una prueba de lo que no se sabe, sino de lo que ya se sabe. La observación del error puede aclarar hasta qué punto las hipótesis hechas por el sujeto que aprende tienen una base fundamentada, hasta qué punto son generalizables o válidas para la construcción de un determinado conocimiento.”*³¹.

Esta orientación contradice la concepción tradicional que ha presidido buena parte de las prácticas lingüísticas, especialmente en el terreno de la expresión escrita y más en concreto en el de la ortografía. En esta concepción se hablaba de *falta*, y se ponía el acento más en lo que no sabía que en lo que dominaba el alumno. Se asumía así un planteamiento según el cual se tendía a identificar evaluación y medición.

3.11 Consideración de la corrección como una fase de la evaluación formativa

La corrección es una etapa de la estrategia didáctica, del mismo modo que la evaluación formativa es una etapa de la secuencia de aprendizaje. De manera natural, la fase de la corrección se centrará selectivamente en los objetivos establecidos en la secuencia didáctica³². De este modo, la corrección es entendida como un sistema de aprendizaje, que hace a los alumnos y profesores conscientes de los avances y dificultades, y se convierte en instrumento que proporciona información válida para la mejora.

Por otro lado, algunos autores³³ han subrayado especialmente, dentro de los valores didácticos que puede tener la corrección, la función que desempeña una revisión de los textos producidos por los alumnos orientada al análisis de dificultades y al fomento de capacidades para diagnosticarlos y plantear usos alternativos. Entendida

así, la revisión de textos se constituye en una actividad trascendente para el desarrollo de una evaluación formativa, al propiciar, quizá mejor que otras tareas, la integración entre actividades de uso y actividades metalingüísticas.

Sin embargo, en las aulas parece que las prácticas habituales de corrección se encuentran bastante alejadas de estos propósitos educativos que se preconizan. Ello viene a corroborar —como se ha visto en otros apartados— el largo camino que aún separa los propósitos y las formulaciones teóricas (fácilmente asumidas como deseables por todos o la mayoría de los miembros de la comunidad educativa) y lo que de hecho forma parte de la manera habitual de proceder de muchos docentes. La consecuencia es que muy a menudo:

“La corrección constituye en la práctica actual el momento esencial (o al menos se percibe como tal) del aprendizaje en el que el alumno comprende (en el mejor de los casos) lo que hubiera debido hacer o no hacer, pero rara vez el porqué”³⁴.

3.12 La evaluación debe tener un carácter interdisciplinar

Desde diferentes perspectivas se ha subrayado el carácter interdisciplinar que adquiere la lengua y literatura:

– Los textos lingüísticos y literarios constituyen en sí mismos una realidad interdisciplinar ya que están relacionados con otras manifestaciones y actividades en las que el texto se integra a menudo en fenómenos artísticos más complejos: la canción, la danza, juegos de soporte literario, el tebeo, cine, televisión, dramatizaciones, etc³⁵.

– Por otro lado, aspectos lingüísticos y elementos propios de la literatura en general y de la literatura infantil y juvenil son abordados desde otras áreas, aunque en ocasiones con fines más instrumentales que estéticos.

– A su vez, cualquier profesor o profesora lo es de lengua, en el sentido de que debe tener conocimientos suficientes que le permitan utilizarla como instrumento para facilitar los procesos de aprendizaje en todas las áreas del curriculum³⁶.

– Además, resulta obvio que en el aprendizaje lingüístico de los alumnos participan los profesores de todas las materias.

– Finalmente, los objetivos y contenidos lingüísticos, además de ser abordados en el aprendizaje de cualquier materia, aunque de forma más específica en el área lingüístico-literaria, constituyen un núcleo esencial en el tratamiento de los temas transversales.

Este carácter interdisciplinar de la lengua debe plasmarse en principios de actuación didáctica que comprendan igualmente procesos de evaluación que superen el marco estricto del área de Lengua y Literatura. La elaboración de proyectos educativos y de programaciones globalizadas en los centros escolares (que sobrepasen planteamientos puntuales como el día o semana del libro, concursos literarios...) puede ayudar a la adopción de criterios homogéneos entre el profesorado y fomentar la concepción de que en mayor o menor medida, todos los docentes somos profesores de lengua y literatura, pues las habilidades lingüístico-literarias impregnan el aprendizaje de todas las áreas. Por ello, resulta necesario que los profesores de un centro adopten

principios de actuación no sólo en aquellos aspectos formales (como la ortografía), sino también en aspectos relativos a la comunicación en el aula, resúmenes, trabajos, etc. Coherentemente con este planteamiento, si las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita son desarrolladas en todas las áreas, también su evaluación debería ser objeto de tratamiento interdisciplinar.

4. PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LENGUA Y LITERATURA

Es indudable que los docentes desempeñan un papel clave en el desarrollo de la Reforma Educativa puesto que el éxito o fracaso de ésta en último término dependerá de sus concepciones personales y profesionales así como del grado en que asuman los principios que la inspiran. Por eso, si se quiere que la evaluación cumpla con su auténtica función —se ha dicho que esta reforma es la reforma de la evaluación— es preciso que se introduzcan una serie de medidas que favorezcan el desarrollo de procesos de evaluación de carácter formativo. Éstas deberían plantearse en diferentes ámbitos relacionados con las concepciones y prácticas de los docentes, la cultura de los centros escolares, la actuación de la Administración Educativa, etc.

Por lo que se refiere al **profesorado**, es necesaria una mayor apertura a las nuevas concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y al sentido formativo que debe orientar a la evaluación. El verdadero éxito del nuevo modelo de evaluación pasa porque los profesionales que han de ponerlo en práctica estén en disposición de hacerlo. Es en este sentido en el que Blanco³⁷ apunta que *“el nuevo modelo de evaluación implica un profundo cambio actitudinal en los diferentes sectores de la comunidad educativa, pero especialmente en el profesorado”*. Por ello, resulta imprescindible una adaptación de la formación inicial y permanente del profesorado, que recoja las aportaciones más recientes de las investigaciones y prácticas en el campo de la Didáctica de las Lenguas y de otras disciplinas que orientan el trabajo lingüístico del docente. Debe considerarse un objetivo fundamental ampliar el campo de referencia en la formación del profesorado a disciplinas de enfoque pragmático, sociolingüístico, textual y discursivo, que son las que se preguntan por los usos lingüísticos, objeto de la enseñanza y aprendizaje del área de Lengua y Literatura³⁸. Igualmente, se hace imprescindible transformar la concepción evaluadora habitual por otra más renovadora que asuma los principios de la evaluación formativa que aquí se han planteado.

Respecto a los **centros docentes**, resulta primordial promover cambios paulatinos en su cultura organizativa y de funcionamiento, de modo que se favorezca la introducción de procesos de mejora en la evaluación lingüística. Todo ello debe plantearse en el marco de proyectos educativos elaborados y revisados de forma colaborativa por el profesorado; más aún al considerar que la lengua impregna el aprendizaje de todas las materias. De este modo, la evaluación podrá llegar a convertirse en instrumento de análisis y reflexión que favorecerá el desarrollo profesional docente, entendido como el del profesional que se hace a sí mismo cada día.

Por otro lado, la **Administración Educativa**, si desea que los principios que inspiran la Reforma tengan una repercusión real en la práctica, debe arbitrar medidas que contribuyan a facilitar la labor profesional de los docentes (mejora de las condiciones de trabajo, más recursos, servicios de apoyo, etc.) que les permitan afrontar las enormes exigencias y diversidad de funciones que actualmente se les demanda por la misma Administración y por la sociedad: profesional reflexivo, que investiga sobre su propia práctica, que trabaja en equipo, que se perfecciona constantemente, que introduce temas transversales, que presta una atención individualizada a la diversidad de alumnado, que es un guía de aprendizaje, que utiliza la evaluación con un carácter formativo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. Asimismo, las diferentes Administraciones Educativas deben adoptar posiciones más coherentes con los planteamientos educativos que preconizan. En este sentido, resulta fundamental evitar ciertas contradicciones entre los planteamientos metodológicos que se proclaman - entre los cuales cabe destacar una concepción de la evaluación formativa, continua e integrada- y las disposiciones sobre evaluación, donde frecuentemente el aspecto selectivo y de control ejercido por el Sistema Educativo anula o desvirtúa el sentido formativo que teóricamente se le quiere dar³⁹.

NOTAS

- 1 Ministerio de Educación y Cultura, 1991; 1992
- 2 Blanco, 1994: 17
- 3 Guillén et al., 1997: 1189
- 4 MEC, 1992: 131
- 5 Zallas y Camps, 1993: 5
- 6 Mendoza, 1997: 87; Guillén et al., 1997:1189
- 7 F. Blanco, 1994: 43
- 8 Casanova, 1995: 65
- 9 Ministerio de Educación, 1992, p.131 y ss
- 10 Briz, 1997: 1184
- 11 Mendoza et al., 1996: 377
- 12 Mendoza, 1997: 98
- 13 Bronckart y Schneuwly, 1996: 75
- 14 Briz, 1997: 1183
- 15 Sánchez, 1993: 13
- 16 Ribas, 1997: 6
- 17 Pennac, 1993: 113
- 18 MEC, 1992: 134
- 19 Briz, 1997: 1183
- 20 Mendoza, 1997:93-94

- 21 MEC, 1992:135
22 Austin, 1990
23 Bain y Schneuwly, 1997: 44
24 Zapata, 1996:21
25 Blanco,1994: 63
26 Ramírez y Rodríguez, 1997: 241
27 Ramírez y Rodríguez, 1997: 42; Mendoza, 1997:100
28 Ruiz, 1997: 47-48
29 Álvarez Méndez, 1996: 32
30 Mendoza, 1997: 95
31 Camps et al., 1989: 92
32 Bain y Schneuwly, 1997: 49
33 Zallas y Camps, 1993: 8
34 Bain y Schneuwly, 1997:48
35 Cervera, 1991: 21
36 Prat, 1997: 50
37 Blanco,1994: 24
38 Zallas y Camps, 1993: 5; González Nieto, 1994a ; Lomas et al.,1993
39 Álvarez Méndez, 1996

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1996), "La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de Reforma", *Investigación en la Escuela*, 30, 27-40.
- AUSTIN, J.L. (1990): *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona.
- BLANCO, F. (1994): *La evaluación en la educación secundaria*, Amarú, Salamanca.
- BAIN, D. y SCHNEUWLY, B. (1997): "Hacia una pedagogía del texto", *Signos*, 20, 42-49.
- BRIZ, E. (1997): "Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales", en Cantero, F. y otros (ed.): *Didáctica de la Lengua y de la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, SEDLL-Universidad de Barcelona.
- BRONCKART, J.P. y SCHNEUWLY, B. (1996): "La didáctica materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, 61-78.

- CAMPS, A. et al. (1989): *La enseñanza de la ortografía*, Graó, Barcelona.
- CASANOVA, M.A. (1995): *Manual de Evaluación Educativa*, La Muralla, Madrid.
- CERVERA, J. (1991): *Teoría de la Literatura Infantil*, Mensajero-U. de Deusto, Bilbao.
- GONZÁLEZ, L. (1994a): "La Lengua en la Educación Secundaria. Una fundamentación disciplinar", en VV.AA., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*, 7, ICE, Universidad de Zaragoza.
- GONZÁLEZ, L. (1994b): "Enseñar Lengua en la Educación Secundaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, 27-42.
- DE MIGUEL, M. (1993): "Evaluación de necesidades y desarrollo profesional docente", en De Miguel, M. (ed.), *Evaluación y desarrollo profesional docente*, Dpto. de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.
- LOMAS, C. (1994): "La educación lingüística y literaria", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, 8-17.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la Lengua", *Signos*, 4, 22-29.
- LOMAS, C.; OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- MENDOZA, A. (1997): "La evaluación en el área del lenguaje: un modelo para un proceso formativo", en Cantero, F. y otros (ed.): *Didáctica de la Lengua y de la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, SEDLL-Universidad de Barcelona.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA:
- (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*, BOE, 4 de octubre de 1990, Madrid.
- (1991) *Real Decreto 1334/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Real Decreto 1334/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*, BOE, 13 de septiembre de 1991, Madrid.
- (1992) *Materiales para la Reforma Educativa: Educación Primaria y Educación Secundaria*, Madrid.
- PRAT, A. (1997): "Hablar, escuchar, leer, escribir: habilidades básicas para aprender", *Aula de Innovación Educativa*, 65, 50-52.
- PENNAC, D. (1993): *Como una novela*, Anagrama, Barcelona.
- PARCERISA, A. (1994): "Decisiones sobre la evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 45-49.

- RAMÍREZ, L. y RODRÍGUEZ, A. (1995): "Autoevaluación en Lenguaje", *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 38-42.
- RIBAS, T. (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona.
- RUIZ, U. (1997): "El diálogo y la conversación en la educación primaria", *Aula de innovación educativa*, 65, 11-16.
- SÁNCHEZ, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de los idiomas*, SGEL, Madrid.
- SANCHO, J.M. (1990): "De la evaluación a las evaluaciones", *Cuadernos de Pedagogía*, 185, 8-11.
- ZALLAS, F. y CAMPS, A. (1993): "La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma", *Aula de Innovación Educativa.*, 14, 5-9.
- ZAPATA, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*, Popular, Madrid.