

LA EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: EL MÉTODO DE CARPETAS

MARÍA TERESA BLASCO QUÍLEZ
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

La escritura como vía para la comunicación sigue ocupando un importante puesto entre los diferentes aprendizajes que realizamos para desenvolvernos en sociedad. Tan es así, que si queremos evocar la imagen clásica de la escuela, ésta aparece asociada inevitablemente con el leer y el escribir. Hoy día la *e/a* (enseñanza/aprendizaje) de la escritura sigue vigente como uno de los puntos centrales en el diseño curricular de los diferentes sistemas educativos. Paradójicamente, una de las quejas más habituales entre enseñantes de todos los niveles es que sus alumnas y alumnos no consiguen resolver de modo eficaz las diversas exigencias que plantea el manejo de la pluma.

Podríamos apuntar hacia varias causas de tal paradoja. En primer lugar, la diversidad de usos y los múltiples contextos de escritura contribuyen a crear una imagen sobre el escribir como destreza difícil de dominar, que requiere tiempo y constancia, lo que suele predisponer negativamente al alumnado. Por otro, los planes de estudio, sobrecargados de contenidos, dejan poco espacio para el escribir. Tales espacios, inevitablemente asociados con la clase de Lengua, se convierten en hechos aislados y, en ocasiones, descontextualizados. Se escribe por y para la clase de Lengua y la preocupación del alumnado por lo escrito se limita al tiempo que se destina al área.

A la falta de tiempo se unen, en algunos casos, lagunas de formación en los docentes. El profesorado, unas veces desbordado por los planes de estudio o el número de estudiantes, otras simplemente desinformado, reproduce los modelos de instrucción en los que se basó su propia experiencia escolar. En dichos modelos subsiste la idea de la escritura como arte difícilmente alcanzable, se valora la perfección de las formas y se parte de la gramática como paradigma de Lengua.

Las dificultades aumentan a la hora de evaluar. Las correcciones y evaluaciones del profesorado se centran básicamente en el *producto escrito* y casi en exclusiva, en los aspectos que acabamos de mencionar. Así, en buena parte de los casos, dichas correcciones y evaluaciones se limitan a aspectos puramente formales de los textos, como la ortografía la caligrafía y la puntuación.

Habitualmente, quizás porque resultan más difíciles de observar, se dejan de lado cuestiones como la generación de ideas, la planificación o la organización de los textos. Peor suerte sufre la valoración de las actitudes, imposible de traducir en cifras. Estos aspectos del escribir no pueden apreciarse únicamente en el producto escrito y exigen dirigir nuestra mirada hacia los *procesos* de escritura (Cassany, 1989) y de enseñanza/aprendizaje (Casa-

nova, 1997). Por otra parte, la atención a los procesos de escritura conlleva el diseño de métodos de revisión y evaluación específicos que a menudo se echan en falta (Casanova, 1997; Guillén - Blasco - Calleja, 1998).

Este problema, palpable en la enseñanza obligatoria, se hace mayor en los niveles de enseñanza no obligatorios, como la Universidad, donde, en principio, se da por supuesto un determinado nivel de conocimientos y se dedica poca atención a las destrezas consideradas básicas. Con todo, las evidentes carencias del alumnado en materia de escritura reclaman una mayor atención, dado que ellos y ellas deberán servirse de la composición escrita para cumplir con la mayor parte de sus obligaciones académicas actuales, así como para desenvolverse en un futuro profesional cada vez más competitivo. En cuanto a la evaluación, en el nivel universitario —lugar donde desarrollo mi labor docente— se plantea la necesidad de conciliar la formación del alumnado con la clasificación que nos exige el estado. Para tratar de aunar estas dos realidades planteamos como método de evaluación el sistema de carpetas.

A lo largo de las siguientes líneas trazaremos la problemática de la evaluación de la composición escrita con especial atención hacia el nivel universitario, por ser este uno de los menos abordados. Más adelante, presentaremos el método de carpetas, como alternativa al examen tradicional y reflexionaremos sobre sus posibles aportaciones, a la luz de dos ejemplos de su uso: las carpetas de escritura de la Universidad de Michigan y las carpetas de la asignatura Técnicas de Escritura de la Universidad de Valladolid. Concluiremos nuestro trabajo con una serie de orientaciones metodológicas sobre la utilización de carpetas para la evaluación de la composición escrita, así como con algunas consideraciones, desde una perspectiva de intervención didáctica, que podrían resultar útiles a la hora de adaptar las carpetas para una evaluación de la escritura que se quiere formativa.

1. EVALUACIÓN Y FORMACIÓN: ¿DOS TÉRMINOS UNIDOS?

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones (...) y promover la reflexión sobre los fenómenos implicados”. (Stufflebeam, 1987, 53)

La evaluación se ha definido como elemento esencial de la acción educativa. Evaluamos para:

- comprobar los avances del alumnado en relación con unos objetivos de aprendizaje;
- establecer su situación (nivel) dentro del grupo/clase en el que se encuentran (Stufflebeam - Shinkfield, 1987; Elliot, 1990);
- reflexionar sobre los diferentes elementos que integran el proceso de enseñanza/aprendizaje;
- tomar decisiones encaminadas a mejorar dicho proceso (Imbernón, 1994; Black, 1996; Guillén - Blasco - Calleja, 1997).

Actualmente, el concepto de evaluación ha evolucionado desde lo puramente cuantitativo —que goza de la etiqueta de la objetividad— hacia un modelo cualitativo (Casanova, 1995; Guillén - Blasco - Calleja 1998), marcado con el estigma de lo subjetivo. Una crítica frecuente a este segundo modelo es la falta de coherencia entre objetivos y contenidos, los instrumentos y el tipo de evaluación.

La reciente Reforma Educativa española ha adoptado el concepto de Evaluación Formativa. Este tipo de evaluación intenta ir más allá de la mera constatación de un determinado nivel de conocimientos. Contempla al alumnado como sujeto constructor de sus saberes. Se sitúa en el proceso de enseñanza/aprendizaje como un elemento más y no como algo ajeno a éste (Linn, 1989). Es una herramienta de reflexión y contraste de todos los elementos que lo integran. Actúa, en definitiva, como vehículo de información, formación y cambio para quien enseña y quien aprende (Guillén- Blasco- Calleja, 1998).

Dicha evaluación:

- diagnóstica
- evoluciona con el/la que aprende
- lo implica en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- utiliza diversos y variados instrumentos¹
- adapta los criterios, objetivos y contenidos de la evaluación a cada situación concreta del proceso.

Al mismo tiempo, puede coexistir con ésta un tipo de evaluación que se ha denominado como acreditativa o certificativa (Ribas Seix, 1997) y que en muchos casos se ha entendido como propia de sistemas de evaluación de tipo sumativo. En ella:

- se indica en qué grado se han alcanzado una serie de conocimientos
- se sitúa a cada alumna/o en relación con el nivel de la clase.

Para este fin, se crean instrumentos específicos que atienden en general a objetivos terminales.

En la enseñanza universitaria pueden darse, por tanto, dos tipos de evaluación: una *formativa* y otra *sumativa*, entre los que se ha planteado tradicionalmente un enfrentamiento irreconciliable. Como vemos, subsiste la obsesión por deslindar lo cuantificable, por proteger la objetiva pureza de las cifras frente a la “contaminación de lo cualitativo”. La realidad de este nivel es que, si bien se aspira a formar al alumnado, existe la obligación de clasificarlo. El problema surge al intentar conciliar ambas necesidades.

Black (1996) analiza el problema en términos de *competencia de conocimiento* y *evolución cognitiva*. Mientras en el primer caso se evalúa el grado en que se adquiere un conocimiento determinado, en el segundo se intenta averiguar cuál ha sido la evolución cognoscitiva de un sujeto con respecto a la materia. Con cada tipo de evaluación se perseguirán por tanto, fines diferentes.

El conflicto surge cuando se pretende que un sólo tipo de evaluación cumpla las dos funciones, o más bien, cuando se rechaza la idea de que la realidad del aula, de por sí heterogénea, pueda requerir más de un tipo de evaluación. Si hablamos de un repertorio amplio de objetivos y contenidos de diverso carácter, será lógico pensar que estos reclamen sistemas de evaluación que puedan admitir más de una forma de evaluar. Sobre todo en el caso de la composición escrita es fundamental mantener esa idea de flexibilidad puesto que en la e/a de la escritura existen —como decíamos antes— tipos de contenidos como los actitudinales que ponen a prueba los límites de un único examen al modo clásico (Casanova, 1997).

(1) Instrumento: “Cualquier documento que, recogiendo los contenidos que en clase se han trabajado sobre el texto que se está elaborando, promueva un uso reflexivo de esos contenidos y una apropiación de los mismos y proporcione indicadores de cómo se están manejando” (Ribas i Seix, 1996, pág 81).

Al modelo de la evaluación formativa se le achacan defectos como la poca claridad de criterios, o la falta de instrumentos, lo que deja al docente ante la responsabilidad de crearlos.

El problema es encontrar el modo de conciliar la necesidad de formar, con el deber de expresar en qué grado se ha alcanzado esa formación. Si esto no se consigue, corremos el riesgo de manejar continuamente los términos evaluación y formación como realidades enfrentadas; lo que contradice la esencia de la evaluación formativa. En este sentido se hace necesario buscar métodos de evaluación flexibles, que puedan adaptarse a diferentes contextos y que proporcionen un repertorio variado de instrumentos. Con todo, hemos de tener en cuenta que la tecnología de recogida de datos está aún en sus comienzos (Black, 1996). A pesar de ello, la preocupación por observar el rendimiento del alumnado en determinados campos, como por ejemplo, las ciencias o la lectoescritura, ha dado sus frutos. En el caso concreto de la evaluación de la composición escrita, podemos hablar de iniciativas como el *alternative assessment*.

1. 1. Alternative assessment

Desde fines de los ochenta, surge en los Estados Unidos una corriente renovadora en el campo de la evaluación de la lectoescritura, conocida como *alternative assessment*. Dicha corriente se ha traducido en diversas opciones, distintas a las pruebas estandarizadas tradicionales en USA, que coinciden en:

- considerar al que aprende como responsable de su propio proceso de aprendizaje;
- someter a prueba sus logros en contextos que mantengan la integridad de las tareas de lectura y escritura (Valencia, 1993 a).

Dentro de este movimiento, destaca especialmente la llamada *portfolio assessment* o *evaluación por carpetas*.

La *evaluación por carpetas* se basa en analizar los logros del alumnado a través de diferentes muestras de trabajo que se recogen en un portafolios o carpeta. Existen básicamente dos tipos de carpetas: *growth portfolio* o carpetas de evolución en las que se recogen ejemplos de trabajo en diferentes etapas de realización, y *passportfolios* o carpetas de promoción que contienen exclusivamente ejemplos de trabajo acabado, y que se utilizan en empresas y universidades como muestrario de los logros de un trabajador en espera de ascenso o de un estudiante que intenta acceder a un curso (ECB, 1997).

Podemos considerar este método como una opción posible, dentro de las directrices de la evaluación formativa, si atendemos a sus principios rectores, que describimos a continuación.

Diversidad de tareas

Este método se plantea en torno a una diversidad de tareas que permitirán contemplar al escritor ante diferentes situaciones de escritura. Dichas tareas se integran en la vida del aula, de modo que *no es necesario dejar de escribir para preparar la evaluación sino que el mismo hecho de escribir se utiliza como elemento de ésta*.

Los fines de la escritura se convierten en fines de la evaluación, por lo que ésta deja de ser un elemento ajeno al proceso de e/a para convertirse en parte de él. Del mismo modo, los instrumentos de evaluación se multiplican para proporcionar mayor número de indicadores de aprendizaje.

Seguimiento

La evaluación por carpetas no se limita a considerar los resultados obtenidos por el escritor en un momento dado, sino que actúa a modo de crónica del desarrollo (Valencia, 1993 b, Arter y otros 1995) de los procesos de escritura y del proceso de aprendizaje, como realidades en constante evolución. En un panorama amplio de textos se valora la variedad de procesos cognoscitivos y respuestas de orden afectivo y actitudinal que subyacen a la generación de éstos².

Autorregulación y reflexión

Por último, el empleo de carpetas para la evaluación intenta facilitar al que aprende la labor de reflexionar sobre sus propios aprendizajes. Según Cleland (Cleland y Porter, 1998). Las herramientas de evaluación son más útiles cuando se extienden en el tiempo e implican al alumnado en la toma de decisiones sobre qué y cómo evaluar y cuando nos informan sobre sus logros. La carpeta se utilizará en este sentido como base de diálogo entre docente y alumnado. Dicho diálogo será útil en tanto proporcione datos para la mejora del proceso de e/a. El hecho de contar con la historia de lo que se aprende y, sobre todo, de lo que se hace para aprender, puede favorecer la auto y coevaluación. La reflexión que surge de la utilización de las carpetas sirve al objetivo final de estas de preparar al alumnado para identificar sus progresos, esfuerzos, necesidades y futuras metas.

Estos principios parecen corresponder —al menos en la teoría— con las características de la evaluación formativa. Sin embargo, la aplicación práctica de este tipo de método ha sido objeto de duras críticas por los especialistas en psicometría, quienes le achacan falta de fundamentos teóricos y dificultad para medir el rendimiento de los alumnos (Hambletton y Murphy, 1991; Calfee y Perfumo, 1993), así como una cierta imprecisión a la hora de decidir qué y cómo se evalúa.

Perfumo y Calfee (1993) sugieren que el método de carpetas, para considerarse fiable, deberá apuntar hacia una mayor claridad y coherencia de criterios, objetivos y contenidos. A pesar de ello, advierten contra el peligro de estandarización que supondría una excesiva uniformidad.

En cuanto a las afirmaciones de los psicómetras, creo que se plantean desde una perspectiva incorrecta. Ellos se preocupan por la dificultad de *estandarizar el rendimiento del alumnado*. Para mí, el valor de la carpeta reside precisamente en que atiende a la diversidad de acceso al conocimiento de cada cual. Esto no tiene porqué estar reñido con el establecimiento de criterios que nos permitan determinar el nivel que alcanza un alumno.

Por otra parte, deberíamos plantearnos el significado del término *rendimiento*. Podríamos tomarlo en un sentido puramente cuantitativo (por ejemplo: “*el número de palabras o frases que una persona escribe por minuto*”). En ese caso, tal vez las carpetas no sean el medio adecuado para obtener tal información. Sin embargo, si lo contemplamos en términos de evolución cognitiva y actitudinal o de competencia de conocimiento, podríamos considerar el valor de la carpeta como medio para constatar estos logros.

El problema estaría en delimitar qué es lo que pretendemos conseguir con la carpeta para saber si realmente es esa la herramienta que buscamos. Objetivos de evaluación distintos

(2) De este modo se ampliarían los elementos considerados evaluables, más allá de los tipos de contenidos exclusivamente conceptuales.

reclaman sistemas de evaluación distintos. El pretender que el método de carpetas es la única solución posible al problema de evaluar sería tan absurdo como sostener que el machete es el único de los instrumentos cortantes de que disponemos y quejarnos de su ineficacia en peluquería.

Asimismo, debemos tener en cuenta que las carpetas se conciben como un medio al servicio de la evaluación, dentro de un proceso de *e/a* y no como un fin. Por esta razón deberemos tener muy en cuenta cual es la función que queremos darles. La flexibilidad en el uso de carpetas es enorme. Sería necesario delimitar muy bien qué objetivos perseguimos con ellas y cuál debe ser su contenido para evitar sorpresas.

Perfumo y Calfee aciertan al reclamar un mayor rigor en el establecimiento de criterios. Esta crítica es una constante en la evaluación formativa. Cierto es que, en España, los documentos oficiales resultan bastante ambiguos a la hora de determinar criterios para la enseñanza obligatoria. La imprecisión es aún mayor si hablamos de instrumentos (Guillén - Blasco - Calleja, 1998).

De todos modos, creo que este vacío no puede llenarse con prescripciones oficiales, que podrían resultar excesivamente uniformadoras, sino con experiencias detalladas de aula que puedan servir como punto de partida a los profesionales de la docencia. A mi entender, las carpetas pueden ser una opción muy interesante en la evaluación de la composición escrita, si en ellas se formulan criterios de evaluación claros, en consonancia con los objetivos y contenidos de cada asignatura.

1. 2. Cómo son las carpetas. Usos y contenido

En su aspecto exterior, una carpeta es igual a cualquiera de los portafolios habituales que todos utilizamos. Su valor reside en lo que contiene. Valencia (1993b) la describe como “*más grande y elaborada que un boletín de notas y más pequeña y organizada que un contenedor*” (sic). La imagen que yo prefiero es la de un libro desplegable en el que siempre fuera posible añadir algún elemento.

Entre el “book” de un modelo y la carpeta de un/a estudiante hay muchas similitudes, pero también muchas diferencias. Los dos tipos de carpeta intentan poner de relieve los logros de quien las ha confeccionado ante quienes las valoran. Mientras que en el primer caso, tan sólo son interesantes las muestras de trabajos ya realizados, en el segundo pueden caber también los ejemplos de trabajo en proceso. En el caso de la modelo estaríamos hablando de una carpeta de promoción, en el segundo sería más adecuado hablar de una carpeta de evolución. La diferencia entre ellas viene marcada por el propósito con el que se crean y la forma en que se organizan los contenidos.

A pesar de la enorme variedad de propósitos y fines con que se utilizan estos portafolios, existen una serie de usos en el ámbito de educativo, que podemos considerar representativos de este método de evaluación. Tales usos no son excluyentes entre sí, aunque predominan las carpetas con una sola finalidad. Arter cita concretamente tres:

Mostrar el trabajo responsable

Este uso de las carpetas aparece en la literatura educativa de ámbito anglosajón bajo el término ***accountability***, que designa la responsabilidad frente a los demás. Corresponde, quizás, al uso más primitivo de las carpetas, puesto que se trata de mostrar a una comunidad el

impacto de la educación. Es decir se usan las carpetas para demostrar a padres o examinadores qué es lo que se ha aprendido en un curso y cual es la competencia del alumnado en determinadas áreas.

Demostrar la competencia

Este uso se da de forma generalizada en las carpetas de promoción. Se trata de probar la aptitud de alguien para pasar a un determinado nivel de estudios o alcanzar un puesto de trabajo. Como ejemplos, podríamos citar las carpetas de los estudiantes de Bellas Artes, los “books” de artistas y modelos y algunos de los cuadernos de trabajo de nuestros estudiantes de Educación secundaria y bachillerato. En Estados Unidos son ya clásicas las carpetas de Ciencias. Un ejemplo de esto lo constituyen las exigidas por los estados de California u Oregón que se utilizan con los estudiantes de secundaria para pasar de grado y que deben contener ejemplos de resolución de problemas, el planteamiento y desarrollo de un problema científico y la presentación de una idea científica de modo original. En ellas se exige además un trabajo en el que se demuestre cómo se ha comprendido un problema científico a lo largo de un determinado periodo de tiempo.

Seguir la evolución en el tiempo

Este uso es más característico de las *growthportfolio* o carpetas de evolución. En ellas se muestra como han cambiado las habilidades y actitudes de quienes aprenden, a través del tiempo. Se contrastan los primeros trabajos con los últimos logros. Un ejemplo claro en nuestro país lo constituyen las carpetas de evaluación que se utilizan en la Universidad de Valladolid, en la asignatura de Técnicas de Escritura. Estas carpetas se usan como medio para reflejar el desarrollo del alumnado, así como sus logros, en diferentes etapas. Junto al trabajo de quienes aprenden, se recogen también muestras de revisiones y anotaciones del profesorado, a lo largo del tiempo.

Como vemos, los contenidos que cobija una carpeta pueden ser tan diversos como los usos para los que se destinan. De todos modos, existen algunos elementos básicos que toda carpeta de estudiante debería presentar, como son:

- una muestra variada del trabajo del que aprende
- observaciones y correcciones del profesor y revisiones y correcciones hechas por el alumno
- auto-evaluaciones
- evidencias de apoyo.

Los elementos que se pueden incluir en la carpeta cambian según las decisiones que profesor y alumno tomen, a la luz de los objetivos de cada programa en cuestión. A mi juicio este es uno de los puntos clave a la hora de decidirse a trabajar con carpetas. Lo importante en cada caso es que exista un acuerdo entre profesor y alumno sobre qué es lo que se incluye en la carpeta y cómo va a ser valorado.

La inclusión en la carpeta de las observaciones y correcciones de los que aprenden y de quien enseña completa la imagen y puede ayudar a establecer la crónica del proceso de e/a. La variedad de elementos tiene como fin el mostrar diferentes indicadores de aprendizaje. De ahí la importancia de las *evidencias de apoyo*; esto es, de *eventos de trabajo espontáneo o planificado que se relacionan de algún modo con la asignatura y que constituyen pruebas documentales adicionales* (cfr. Valencia 1993,b).

1. 3. Ideas clave

El método de carpetas podría utilizarse dentro de las directrices de la evaluación formativa porque:

- se integra en el proceso de e/a
- proporciona información sobre su desarrollo
- sirve a alumnado y docente como elemento de reflexión y punto de partida para el cambio.

En la enseñanza/aprendizaje de la composición escrita puede servir para:

- seguir paso a paso los procesos de escritura
- hacer consciente al alumnado de dichos procesos.

Para considerarse fiable, este método deberá usarse con una serie de criterios de evaluación claros y coherentes con los objetivos y contenidos de la materia. En el caso de la composición escrita se tratará —como decíamos antes— de formular criterios claros en torno a qué supone escribir de modo eficaz, (sin descartar el criterio de la corrección, deberíamos atender, por ejemplo, a la adecuación, la cohesión, la coherencia, la fluidez en el desarrollo de los contenidos, o la creatividad, entre otros) y cuáles son los objetivos para el alumnado en materia de escritura.

Una vez dicho esto, la siguiente cuestión que cabría plantearse es cómo toma forma este tipo de evaluación en la enseñanza de la composición escrita. Para trazar esta imagen mostraremos a continuación dos ejemplos que responden a dos modos diferentes de interpretar el trabajo con carpetas. A la luz de estos, trataremos de ofrecer una serie de consideraciones para la integración de las carpetas en una evaluación de tipo formativo.

2. DOS EJEMPLOS: EL ECB DE LA UNIVERSIDAD DE MICHIGAN Y TÉCNICAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Como hemos relatado anteriormente las diferencias en el tipo de carpetas vienen marcadas por los propósitos con que se crean. Los casos que vamos a mostrar son un excelente reflejo de ello.

2.1. Las carpetas de escritura de Michigan

En primer lugar hablaremos de las carpetas que se usan en el *English Composition Board* (ECB, 1997) de la Universidad de Michigan. Si nos acercamos a la página web del ECB, podremos obtener valiosa información acerca de ellas.

Al abrir dicha página, observamos una nota en la que se aclara que en esta universidad se da especial importancia a desarrollar las habilidades de escritura del alumnado por su importancia en su futuro académico y profesional. Para ello se considera obligatorio asistir a los cursos de composición escrita organizados por el ECB. No todas las personas que acuden a estos cursos poseen el mismo grado de conocimientos, ni tienen las mismas carencias en escritura, por lo que se ofrecen diferentes niveles. Para saber que curso es el más adecuado se ha creado el *Michigan Writing Portfolio* o carpetas de escritura de Michigan.

El objetivo de estas carpetas es clasificar al alumnado según sus conocimientos. Estamos por tanto ante una carpeta que indicará las aptitudes de una persona para ingresar en uno u

otro curso. Se exigen únicamente muestras de trabajo acabado y se dan instrucciones muy precisas acerca de qué debe aparecer en la carpeta. En este caso:

- una página de identificación con los datos del autor o autora en cuestión y una lista de las piezas que se incluyen
- una presentación y defensa de todas las piezas que se incluyen, con una auto-evaluación y reflexiones sobre la propia evolución
- una crítica sobre algo que se haya leído
- una muestra de trabajo sobre otra asignatura distinta de la de lengua. Se considera especialmente valioso el presentar un trabajo sobre varias fuentes de investigación
- un texto elegido por el autor/la autora que se considere representativo de sus habilidades actuales.

Los evaluadores, además de determinar de antemano que debe contener la carpeta, indican también el modo y momento en que debe ser presentada. Se hace hincapié en la necesidad de incluir obras recientes. La única concesión que se hace a la evolución es el propio comentario del alumnado en la presentación.

Además de las recomendaciones para la confección de la carpeta se incluyen en la página informativa los criterios de valoración que sirven para situar a cada persona en un curso u otro.

Se establecen tres niveles según el grado de desarrollo de las ideas, la capacidad de síntesis y el modo de organizar el discurso.

Las carpetas de escritura de Michigan son el ejemplo clásico de *passportfolio*. Como vemos, el uso que se da a estas carpetas es el característico de la promoción. Estamos ante una opción claramente dirigida hacia los productos, en la que la función del profesorado es únicamente juzgar trabajos ya terminados. Quien evalúa sigue decidiendo el qué, cuándo y cómo. Sin embargo, la muestra que se va a evaluar parece ser más comprensiva que el examen tradicional y las autoras y autores tienen cierto margen de decisión sobre qué incluir en ella. Los elementos que se evalúan responden sólo a conceptos y procedimientos sin atender a contenidos de tipo actitudinal, excepto quizás en la presentación y reflexión que cada estudiante escribe acerca de su carpeta. Por todo ello podríamos decir que a pesar de estar organizadas en forma de portafolios y requerir una muestra amplia de trabajo, no se ajustan completamente a todas las características de la evaluación por carpetas, que indicábamos más arriba.

Este tipo de carpeta de promoción parece una alternativa sólida con respecto al examen tradicional, para clasificar al alumnado. Sin embargo, en el caso de una evaluación formativa, en la que la clasificación no es el objetivo principal, se requerirá una visión más amplia de los progresos del alumnado que pasaría por el análisis de sus procesos de escritura, además de por la valoración de los productos y concedería un lugar en la valoración a la evolución de actitudes además de a la de conceptos y procedimientos.

2.2 Técnicas de Escritura en la Universidad de Valladolid

En el contexto de la Facultad de Educación de Valladolid, lugar donde se desarrolla la asignatura de Técnicas de Escritura, la atención a la expresión escrita adquiere una gran relevancia por su peso específico dentro de la formación inicial del profesorado. La escritura se

presenta, además de como vehículo de expresión, como objeto de enseñanza/aprendizaje. Este doble papel exige un tipo de enseñanza que atienda al contexto y que integre los procesos de escritura en el proceso de e/a.

En concreto, desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de esta Facultad, se ha intentado responder a estas necesidades con la creación de la asignatura optativa Técnicas de Escritura. En dicha asignatura se trata de ofrecer al alumnado un repertorio de técnicas que les sean útiles a la hora de enfrentarse al papel en blanco. Se aborda la escritura en proceso, para que las diferentes técnicas no se conviertan en ejercicios aislados y surjan como respuesta a los requerimientos del escribir. El objetivo fundamental de la asignatura es que el alumnado aprenda de los procesos propios y ajenos, por lo que se lleva a cabo tanto la escritura individual como la escritura colaborativa.

Esta asignatura reclama una evaluación formativa. Se ha elegido el método de carpetas por su flexibilidad para integrarse dentro de los procesos de e/a (Blasco Quílez, investigación inédita). En ellas se hace hincapié tanto en el proceso como en el producto y se atiende tanto al desarrollo de conceptos y procedimientos como al de actitudes. Los textos servirán también para la clasificación que, en niveles no obligatorios, exige el estado. Estos documentos, vistos en proceso, sirven para seguir la *evolución cognitiva* y de *actitudes* del alumnado.

Los textos finales sirven para juzgar su *competencia de conocimiento*. Se valoran todos los textos finales con un baremo que se establece para cada una de las propiedades textuales —adecuación, cohesión, coherencia y corrección gramatical—. Este baremo se elabora en colaboración con el alumnado. Además, cada estudiante escribe una breve defensa de su carpeta que puede servir como elemento de autoevaluación. La defensa contendrá también una valoración personal sobre la asignatura, que se tiene en cuenta para la evaluación de ésta.

Más arriba comentábamos que una característica de las carpetas es la variedad de su contenido. En nuestro caso, la carpeta alberga muestras de escritos en diferentes etapas de elaboración. Dichas etapas se reflejan en esquemas y diagramas de planificación, borradores y textos definitivos, acompañados de notas y revisiones hechas por docente y alumnado. Cada grupo de borradores aparece en cada carpeta convenientemente numerado y fechado para su posterior identificación. Existen trabajos individuales y de grupo, así como muestras de trabajo relacionadas con otras asignaturas. El alumnado participa en la toma de decisiones sobre qué debe aparecer en las carpetas.

En concreto, este curso, los elementos que se incluyen son:

- texto de opinión y reflexión sobre la propia imagen como escritor/a
- texto descriptivo
- técnicas para expandir un texto (diferentes opciones)
- trabajo en grupo: localizar la estructura de un texto, ejemplos de generación de ideas
- simplificación de un texto (diferentes opciones)
- texto expositivo de tema libre
- cuaderno de escritura.

Algunos elementos podrán variar según las decisiones que tome cada autor/a sobre su inclusión o no en la carpeta. Además de los textos y sus borradores, la carpeta contiene un cuaderno de escritura en el que las o los estudiantes pueden reflejar a voluntad cualquier uso

del escribir que consideren pertinente. El cuaderno se utiliza también como muestrario de evidencias de apoyo. Es decir, aporta otros tipos de textos que pueden servir para completar la información acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje y de la evolución de las actitudes.

Se efectúa un seguimiento de los textos durante todo el proceso de elaboración, lo que proporciona a docente y alumnado una visión más profunda sobre el contenido de la carpeta. La interacción entre alumnado y docente que se refleja en las revisiones y correcciones se utiliza también como elemento de evaluación. Asimismo se rastrean en la carpeta las interacciones entre iguales, que servirán al alumnado en la construcción del conocimiento y al docente en la valoración de las concepciones, actuaciones y evolución de las actitudes de los autores-as.

Si volvemos sobre lo escrito, apreciaremos que este tipo de carpeta en su concepción y uso responde al modelo de *growthportfolio* o carpeta de evolución. Este tipo de carpeta supone una mayor implicación de profesorado y alumnado en su confección y exige un seguimiento constante. Sin embargo, a nuestro juicio, puede aportar una visión más amplia del proceso de e/a y de los procesos de escritura y puede suponer un punto de partida interesante en el análisis de las concepciones y actuaciones docentes. Todo esto nos hace inclinarnos por este segundo tipo de carpeta para una evaluación que se quiere formativa. No obstante y dada la necesidad de clasificación que en el nivel universitario nos exige el estado sería preciso incluir en este tipo de carpetas, elementos de las carpetas de promoción, como la valoración de textos finales.

Si la evaluación por carpetas se integra en el proceso de e/a, puede servir como apoyo para la reflexión sobre el trabajo realizado, como base para la revisión y como punto de partida para el establecimiento de nuevas metas. En definitiva, para reflejar, paso a paso, el proceso de escribir. Esto añadiría al uso en evaluación —constatar la evolución y logros de quienes aprenden—, un componente educativo importante —las/los estudiantes aprenden mientras confeccionan la carpeta.

La flexibilidad de su uso y contenidos las convierte en un método muy atractivo para la evaluación formativa, especialmente en el caso de la composición escrita. Desgraciadamente el éxito o fracaso del alumnado no deriva del uso de este método sino de cómo y con qué fines se usa. Si no atendemos a esto, corremos el riesgo de quedarnos en la superficie y encontrarnos con unas hermosos envoltorios de cartón, vacíos de sentido. Para evitar el “carpetismo” no deseable existen algunos aspectos que deberíamos respetar a la hora de utilizar las carpetas. Dichos aspectos se tratan a continuación, a modo de consideraciones finales.

3. LAS CARPETAS COMO MÉTODO DE TRABAJO Y EVALUACIÓN. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Las carpetas son un medio y no un fin en sí mismas

En mi opinión esta es una condición indispensable para quien trabaje con carpetas. El uso de las carpetas tiene sentido en cuanto estas sirven como testigos de la evolución y logros del alumnado. Este es su papel. El convertirlas en otra cosa les restaría valor y fiabilidad, lo que no es deseable. Para ello es preciso que el profesorado tenga muy claros cuáles son sus propósitos al usar las carpetas y qué es lo que las carpetas deberían contener para conseguir tales propósitos.

Las carpetas, para considerarse eficaces, deben extenderse en el tiempo

Una carpeta no es el fruto de un sólo día. Es preciso contar con una muestra de trabajo que abarque un periodo considerable de tiempo para poder seguir a través de los meses la evolución del alumnado. Incluso en el caso de las carpetas de promoción, donde contemplamos solo trabajos ya terminados, se aconseja incluir comentarios sobre diferentes etapas de producción, para poder juzgarlas con mas equidad. Mayor es la importancia del tiempo en las carpetas de evolución, porque permite a quienes aprenden volver sobre sus trabajos anteriores para pensar o hablar sobre ellos, tomar conciencia de sus logros, o simplemente para decidir qué es lo próximo que se va a incluir en la carpeta.

El alumnado debe implicarse en la elaboración de la carpeta

Esto conlleva decidir sobre el contenido, colaborar en el establecimiento de criterios de evaluación y efectuar co- y autoevaluaciones. Esto les ayuda a aprender y tambien les permite ser sujetos de su propia evaluación.

Caer en el error de confeccionar por ellos las carpetas, por un falso sentido de la ayuda o del control, supondría un perjuicio al alumnado, al privarlo de un componente esencial en todo proceso de e/a: la reflexión sobre lo realizado.

Claridad de criterios

Arter sugiere que la primera pregunta que debería plantearse es ¿cuál es mi visión sobre el éxito para mi alumnado? Si se consigue responder a esto, resultará mucho mas fácil abordar el trabajo con carpetas. Si hablamos de escritura, el alumnado deberá tener claro qué supone escribir bien y cuales son las características de un texto eficaz. Habida cuenta de que cada quien posee una historia y un bagaje personales, tendremos que partir del lugar donde estén, para avanzar. Se trata de comenzar desde los hábitos personales del alumnado y no desde un modelo que se impone.

Respeto a la personalidad de cada escritora o escritor

No existe un único modo de escribir. Especialmente en el caso de las carpetas de evolución, la colaboración de quien enseña irá orientada a ayudar al alumnado a componer su texto y no a crear un texto según un patrón o uniforme establecido. Cuando hablamos de corrección, no nos referimos a usar un único modelo válido, sino a atender a ciertas reglas, imprescindibles en cualquier texto eficaz como son: la adecuación, la cohesión, la coherencia y la corrección gramatical, sintáctica y léxica. Estas propiedades se apreciarán sobre los textos que se creen. Además de esto debería proporcionarse información sobre los tipos de texto y las formas de estructurarlos, así como sobre marcadores y conectores textuales. Con todo ello pueden elaborarse cuadros de consulta que resultarán útiles para escribir y revisar.

Colaboración de docente y alumnado

La interacción entre iguales y docente - alumnado es un elemento importante en el proceso de e/a. Tanto si hablamos de carpetas de promoción como de las de evolución, el presentar o discutir distintos modos de enfrentarse al problema de escribir puede ayudar a cada escritor-a a mejorar sus escritos.

Seguimiento de procesos y a los productos: trabajar sobre borradores

Esta recomendación es particularmente útil en la confección de carpetas de evolución porque el trabajo sobre borradores ayuda al alumnado a tomar consciencia de como cambia su texto y al docente a tener una visión más completa acerca de dicha evolución.

Por otro lado, este tipo de trabajo ayuda a aliviar la presión que supone escribir y la consiguiente sobrecarga cognitiva. Se pierde el miedo a los fallos, porque estos no son sino un paso más para aprender. Este cambio de perspectiva, ayuda a los/las estudiantes a tomar conciencia sobre la autoría de los textos.

Asimismo recomendamos la revisión en proceso de forma individual y en interacción con el resto de la clase. El oír o tener delante textos de otras personas puede ayudar a ver los propios de otro modo. Las revisiones se harán paso a paso, durante el proceso de creación. Revisar mientras se generan los textos es más eficaz porque las correcciones que se efectúan pueden incorporarse a ellos; mientras que, si sólo revisamos al final, con el texto terminado, nuestros comentarios resultarán de poca utilidad para el/la que escribe. Por ello realizaremos varias revisiones a medida que los escritos se producen. Además es de utilidad elaborar una guía para la revisión.

Es importante facilitar el trabajo de revisar mediante:

- **Marcas para la corrección.** Pueden establecerse marcas —similares a las que se utilizan en las editoriales— para indicar un tipo de error concreto. De este modo, se hará más fácil leer las revisiones.
- Cuando sea necesario efectuar una anotación se intentará dar **pautas claras**. Por ejemplo, es más eficaz decir “*busca aquí otro sustantivo más preciso*” que rodear con un círculo la frase donde aparece y escribir “*demasiado vago*”.
- El seguimiento del alumnado es más completo si además de realizar revisiones por escrito, se mantienen **entrevistas** cortas con las/los estudiantes, que servirán para ayudarlos a valorar y reorientar sus producciones. Por otra parte, las entrevistas pueden ser útiles para detectar cambios en las concepciones y actitudes del alumnado.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del presente artículo se ha planteado el problema de evaluar la composición escrita en el medio universitario. En este nivel, por tratarse de la enseñanza no obligatoria, se da la necesidad de aunar la clasificación que nos exige el estado con la formación. Por este motivo, se hace necesario buscar sistemas lo suficientemente flexibles como para adaptarse a nuestras necesidades formativas y que, a su vez, garanticen los elementos necesarios para clasificar al alumnado.

El sistema de carpetas —en especial en la modalidad de carpetas de evolución— ofrece la versatilidad necesaria. De todos modos, es preciso subsanar los problemas que plantea el adoptar dicho sistema. El principal, como apuntábamos más arriba, radica en la necesidad de formular criterios, objetivos y contenidos de forma clara y coherente. En ese intento, es preciso tener presente a la evaluación como un elemento integrado en cada asignatura, que trate de responder a los objetivos y contenidos de ésta y que se rija por los criterios que se conciben para su desarrollo.

Para ello, en la evaluación por carpetas, los instrumentos de evaluación son textos que se escriben para el área de lengua pero también para otras áreas. Se valoran en proceso (borradores) y en producto (textos definitivos) y se atiende no sólo a su generación, sino también a las declaraciones que sobre ellos efectúa el alumnado. De este modo, el proceso de enseñanza /aprendizaje y el proceso de evaluación aparecen unidos, se valoran tanto conceptos y procedimientos como actitudes y puede fomentarse el uso de lo aprendido en el aula en otras áreas de conocimiento.

El segundo problema parte del papel que deberían tomar las carpetas en el desarrollo de una asignatura. Las carpetas no son exposiciones de trabajos pluscuamperfectos sino testigos de las dificultades, progresos y logros del alumnado. No podemos perder de vista que no se han concebido como un fin en sí mismas, sino como un medio para reflejar las dificultades, progresos y logros del alumnado. Es este carácter de medio lo que las hace útiles y es ahí donde deben quedar. El objetivo de este tipo de evaluación no es hacer carpetas sino que las carpetas sirvan a un proceso de e/a. Por ello, es de vital importancia su integración en la vida del aula como elemento de transporte y como medio de comunicación o de recogida de información.

El problema de los textos “reales”. A pesar de los pesares y por muchos esfuerzos que hagamos ellas y ellos no olvidan nunca que escriben para nosotros. La idea sería transformar esa imagen y tratar de dar destinatarios mas reales a sus textos...

BIBLIOGRAFÍA

- ARTER, J. y otros (1995). Portfolios for assesment and instruction. Disponible en: <http://ericae2.educ.cua.edu/db/digs/ed388890.html>
- BLASCO QUÍLEZ, M. T. (1998). El método de Carpetas en el aula de Técnicas de Escritura. (Trabajo de investigación). Universidad de Valladolid. (Inédito)
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASANOVA, M. A. (1997) La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje. En J.Serrano y J.E.Martínez (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CLELAND, J. Y PORTER, C. (1998). The Portfolio As A Learning Strategy. Disponible en: <http://www.hcs.k12.sc.us/learnser/curr/stdng/langarts/strategy/portfol.html>
- GUILLÉN, C., BLASCO, M. T., CALLEJA, I. (1997). Concepto de evaluación y sus representaciones en el profesorado de las áreas de Lengua. En F.Cantero, A. Mendoza y C. Romea (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI; Actas del IV Congreso de la SEDLL*. (pp.1189-1194). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona / SEDLL.
- GUILLÉN, C., BLASCO, M. T., CALLEJA, I. (1998). La Evaluación de la competencia comunicativa en las áreas de Lengua: análisis de las concepciones y actuaciones docentes. *Cultura y Educación*, 8, 97-111.
- ENGLISH COMPOSITION BOARD [ECB]. University of Michigan (1997). Disponible en: <http://www.lsa.umich.edu.ecb>.
- LINN, R. L. (1989). Current Perspectives and Future Directions. En R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3ª edición). (pp. 1-10). London: Collier Macmillan.
- RIBAS I SEIX, T. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- RIBAS I SEIX, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 53-65.
- STUFFLEBEAM, D. L, Y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC. Col. Temas de Educación.
- VALENCIA, S. W. (1993 a). Evaluación alternativa: separar el grano de la paja. *CL&E*, 19-20, 63-68.
- VALENCIA, S. W. (1993 b). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *CL&E*, 19-20, 69-75.