

SOBRE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA: deficiencias, insuficiencias y actualización

Manuel Abril Villalba

Universidad de La Laguna

1. MARCO TEÓRICO

"Si la redacción no tiene otro objetivo más que las correcciones y la nota final que le adjudicáis, si estáis convencidos de que el niño no puede crear ni pensar por sí mismo, y sólo puede alimentarse de vuestra riqueza, obtendréis de él "deberes", pero nunca "obras" capaces de poner de manifiesto una personalidad".

(Freinet, 1977:20)

Precisamente porque no son tales nuestros convencimientos adelantamos la anterior advertencia. Pero las creaciones de cada alumno, las composiciones escritas producto de su pensamiento y de su riqueza, pueden y deben ser elementos de corrección y de aprendizaje desde los propios textos. Está suficientemente justificada la enseñanza de la redacción en el *currículo*, y de su importancia como parte del mismo aprendizaje me he ocupado en otras ocasiones (Abril, 1991 y 1992); no pretendo abordarla aquí. Intento señalar, tras una revisión crítica, las **deficiencias e insuficiencias** en algunos diseños de evaluación que se manejan, para sistematizar la necesaria **actualización**: precisamente porque la corrección lleva mucho tiempo, e incluye múltiples factores, y es difícil. Por todo ello es necesario establecer unos criterios uniformes y coherentes de evaluación y corrección, para que sirvan de algo más que para tachar con rojo, frustrar, animar o motivar. Que sean para los profesores elementos de análisis en el proceso de enseñanza (de aprendizaje) de la composición escrita, y para los alumnos elementos de contraste en la adquisición de los objetivos propuestos y perseguidos, delimitados de antemano con coherencia por parte de los docentes.

"El sistema expresivo infantil es autosuficiente y dotado en cualquier momento de coherencia interna. Es una organización y no un amontonamiento amargo de expresiones no maduras. Por eso nunca acabamos de entender a los niños" (Gili, 1972:18). Si tiene razón, como parece tenerla, el maestro Gili Gaya, se trataría de desentrañar esa "coherencia interna", esa "organización" que en ocasiones no parece ser tan transparente; se ha de tratar de evaluar los elementos que conforman ese sistema expresivo, para organizar las correcciones oportunas en su conformación. Se trataría de sistematizar en la corrección y en la evaluación las adquisiciones oportunas, para que el objetivo sea lograr la expresión escrita más creativa con el mayor rigor expresivo. Con palabras-resumen de Hermoso (1988:458), se trataría de destacar tres aspectos esenciales en

la evaluación de la expresión escrita: *recursos estéticos, recursos de la lengua y creatividad*: no parece demasiado difícil la evaluación de los recursos estéticos en función del *realce* expresivo del texto, si bien debemos llamarlos “formales”, eliminando la connotación de adorno desde su denominación. En cuanto a los recursos de la lengua, como *soporte* de la expresión e indicadores del dominio efectivo por parte del autor, también son objetivamente evaluables. La *creatividad*, finalmente, debido al grado de subjetividad que conlleva, admite su reconocimiento, difícilmente su evaluación y escasamente su corrección objetiva.

La *interpretación didáctica* de la enseñanza de la Lengua se reconoce condicionada por las coordenadas espacio-temporales en las que se desenvuelve y, como tal, actividad crítica de investigación y de innovación constantes: “En esta práctica social que es la enseñanza se atiende en esta perspectiva al desarrollo profesional del docente al darle el margen de autonomía que su preparación requiere para crear y ensayar sus propias ideas y proyectos curriculares” (Alvarez, 1991:21). Pero conviene, también, advertir con Alarcos (Alvarez, 1991:20) que “la proliferación de enfoques diferentes en estos estudios ha desembocado en un revoltijo de terminologías concurrentes que no hacen más que oscurecer y confundir el panorama del objeto de nuestra actividad”. Algo parecido pudiera pensarse de la realidad que parece haberse adueñado de esta modalidad de comunicación, más en concreto en esta faceta de la evaluación; pero ello no es óbice para intentar mantener con claridad convicciones a este respecto. No se aplican metodologías coherentes que sistematicen el *diagnóstico*, la *enseñanza*, la *evaluación* y la *recuperación* de la expresión escrita, porque no existe ninguna que unifique tales tareas.

De todo esto vamos a tratar, exponiendo una selección de criterios mantenidos por diversos autores al respecto, para finalmente ofrecer los diseños de evaluación propuestos, aplicados y actualizados que venimos experimentando desde hace algún tiempo.

2. DISEÑOS DE EVALUACIÓN

2.1. Modelos previos

2.1.1. Forgione (1969) aconseja “advertir errores” en las composiciones de los alumnos en primer lugar, proponiendo una clave de reconocimiento (I, Error ortográfico; II, Repetición innecesaria de palabra; III, Palabras y expresiones incorrectas) para “salvar los errores o deficiencias en que hayan incurrido los alumnos en las horas de lenguaje, vocabulario y ortografía”. Advierte de los peligros desalentadores del abuso del lápiz de color y de las tachaduras o enmiendas abundantes, avisa de la “obsesión ortográfica” como asunto que debe separarse de la composición y aconseja prescindir de la calificación numérica o sintética. Propugna, en cambio, la preferencia de calificar el *esfuerzo* como estímulo para la creación y expresión: son acertadas consideraciones que

los profesores hemos de tener en cuenta, pero poco nos aportan como procedimiento o técnica de evaluación y corrección.

2.1.2. Sánchez (1972:15) propone en su “Diagnóstico analítico” los aspectos que se diagnosticarán para averiguar la fluidez y coordinación con que los alumnos expresan las ideas cuando realizan una composición escrita: 1. Originalidad. 2. Errores de concepto. 3. Errores de construcción. 4. Desorden en las ideas. 5. Pobreza de vocabulario. 6. Legibilidad. 7. Errores de ortografía. 8. Disposición en párrafos. 9. Márgenes. 10. Pulcritud del trabajo. 11. Otros. Hace una breve explicación de cada uno de los aspectos que señala y, al proponer una “ficha de recaudo” o registro de las calificaciones de los alumnos, propone usar claves numéricas para anotar las deficiencias: (1) deficiencia simple, (2) deficiencia de mediana complejidad, (3) deficiencia grave: así puede detectarse la situación de cada alumno en los diferentes aspectos diagnosticados y la del grupo-clase en dichas deficiencias. Consecuentemente propone realizar *tres diagnósticos durante un año escolar*: al comienzo, a mediados y al final del año, para orientar el proceso *enseñanza-aprendizaje-recuperación* y revisar convenientemente en la práctica los planes, procedimientos y métodos, por medio de la comparación de resultados en los distintos momentos del diagnóstico. Su intención primera no es la de ofrecer un instrumento para la evaluación y corrección; insiste, sobre todo, en el hecho del autodiagnóstico en las composiciones de los alumnos, para detectar deficiencias y saber qué ha de corregirse, y por qué hacerlo. Son, también, y ante todo, consideraciones valiosas que deben tenerse presentes en la práctica docente.

2.2. Modelos de evaluación

2.2.1. Romera (1979:140) reflexiona sobre lo que llama “valoración (corrección constructiva)” señalando lo improductivo, “ardoroso y desmoralizador” de la corrección por parte del profesor, recomendando en cambio la *autocorrección* como “medio más provechoso pedagógicamente para los alumnos”. Presenta un “código de corrección empleado por el autor” con diez apartados, detallando en cada uno sus elementos componentes (1. Plan. 2. Ideas. 3. Morfología. 4. Sintaxis. 5. Semántica. 6. Estilo. 7. Ortografía. 8. Puntuación. 9. Presentación. 10. Notas particulares), pero no se especifica el valor de la puntuación otorgada a cada uno ni la baremación en la que se justifica; y en cuanto a la *autocorrección*, ciertamente que puede y debe tener cabida en las actividades escolares, pero desde modelos establecidos con coherencia, desde propuestas mantenidas con rigor, y desde criterios perseguidos con insistencia.

2.2.2. Pérez (1976:35) aborda su procedimiento como orientación y experiencia, señalando las dificultades que se repiten con mayor frecuencia y concretando los resultados en una lista de control constituida por doce aspectos: 1.

Presentación. 2. Calidad de la escritura. 3. Ortografía de la palabra. 4. Ortografía de la frase. 5. Riqueza de vocabulario. 6. Precisión del vocabulario empleado. 7. Repetición de vocablos. 8. Concordancia. 9. Calidad sintáctica. 10. Cantidad de ideas. 11. Orden de ideas. 12. Creatividad. Todos son considerados como los más funcionales desde el punto de vista de la *recuperación*. Detalla cada uno de ellos a continuación, otorgando a cada aspecto destacado en su aclaración (en cada uno de los aspectos se consideran cinco elementos) una puntuación de 0 a 5 según el grado considerado ($12 \times 5 = 60$, máxima puntuación). Una vez evaluada la composición escrita, se elabora un diagnóstico individual y del grupo: hallada la media en cada caso se detectan las deficiencias de los alumnos y las de la clase para arbitrar posteriormente, y desde ellas, las estrategias oportunas para la recuperación. El propio autor considera su procedimiento “subjetivo”, por ser parcela “difícil de evaluar”; por eso termina diciendo que es “poco viable”: como instrumento de evaluación pierde efectividad, puesto que buena parte de sus consideraciones no son establecidas con un criterio riguroso de corrección ni de evaluación, y las diferencias de ponderación por otorgar calificaciones tan injustificadas presentan dificultades para considerar su procedimiento como significativo.

2.2.3. Caballero (1976:69) presenta unas concienzudas reflexiones para fundamentar la necesidad de su diagnóstico. Partiendo de una lámina que se presenta a los alumnos, solicita una composición escrita. De los textos intenta obtener una “escala matizada de puntuaciones” basada en tres bloques de elementos: A, tipo de composición; B, estructura de la frase; C, contenidos. En un segundo paso de análisis, se intenta determinar el nivel de composición de cada alumno, reduciendo el esquema a cuatro aspectos (Número de frases, Construcción dominante, Contenidos, Expresión) a través de los cuales se establecen once niveles distintos en las producciones que pueden servir de elemento informativo tanto a nivel individual como grupal: no aclara suficientemente los criterios de “ponderación” y “estimación” en los que barema las correcciones para ser criterio fácilmente aplicable a la evaluación y corrección de las composiciones escritas, y no parece tener en cuenta otros elementos que conforman la expresión escrita como soporte de la forma externa del lenguaje, en todas sus implicaciones.

2.3. Modelos de diagnóstico

2.3.1. Iglesias (Mañillo, 1971:224) distingue acertadamente las significaciones de corrección y evaluación: la corrección persigue detectar fallos para planificarlos como dificultades que hay que superar; la evaluación es una técnica didáctica que posibilita el análisis del grado de consecución de los objetivos propuestos, para permitir continuar o reorientar las actividades programadas.

Desecha los procedimientos evaluadores estimativos globales por subjeti-

vos. Advierte sobre lo que suele ser común: la “obsesión ortográfica” como aspecto que parece centrar toda la corrección y evaluación de los ejercicios de redacción. Defiende, por la diversidad de factores que concurren en la evaluación de esta actividad, la valoración analítica (“Pretender una evaluación estrictamente objetiva en una actividad como la de la expresión escrita es una ilusión”), fundamentada en la estimación personal del maestro. La denomina *valoración analítica estimativa*. La aplicación del esquema valorativo o guión analítico que postula, para permitir reducir la variabilidad de las calificaciones, no parece más riguroso, otorgando coeficientes de ponderación sin demasiada fundamentación; y no resuelve positivamente la evaluación más “sencilla” como pretende.

2.3.2. Luceño (1988:145), considerando inicialmente “la relatividad a que está sometida la comprobación del rendimiento, al *no haberse encontrado un procedimiento claro, rápido y seguro* para comprobar los progresos escolares en esta compleja destreza lingüística”, reconoce en el profesor la necesidad de la *evaluación* para conocer las dificultades más frecuentes en los alumnos y en el grupo para promover la redirección de actividades, para seleccionar y redistribuir el material y para, finalmente, informar a los alumnos de sus progresos. Así presenta su *escala de observación* en la que “se eliminan las calificaciones cualitativas y cuantitativas, sustituyéndolas por términos o frases descriptivas”: su propuesta añade dificultades al procedimiento “claro, rápido y seguro” que reconoce falta a los profesores. Lo que gana en coherencia lo pierde en funcionalidad.

2.3.3. Ramírez (1988:183) ofrece cuatro perspectivas de análisis de los textos escritos, interesantes, pero en nada orientadas a la evaluación o corrección, aunque del análisis inicial pudieran derivarse las competencias de funciones comunicativas diversas y normas en las que el escritor evidencia su conocimiento de la lengua: su relación permite seleccionar las normas lingüísticas que encierra el proceso de redacción, como propuestas de un análisis posterior en tal sentido. En su escrito no se intenta, por lo que puede ser válido en esta intención para el profesor, en cuyo caso habrían de establecerse los criterios de corrección y evaluación subsiguientes.

2.3.4. Díaz-Plaja (1988:342) ofrece un esquema de los “aspectos esenciales de la lengua escrita” que se van desarrollando como un todo coherente en el aprendizaje. Propone utilizarlos para diagnóstico inicial al principio de un nuevo curso y, ocasionalmente, cuando fuera conveniente analizar los progresos de cada alumno o grupo (aconseja también como criterio suficiente tres veces al año). Deben valorarse desde los objetivos del curso anterior o desde los de cada momento concreto: 1. Escritura clara y limpia. 2. Dominio de la ortografía. 3.

Uso de los signos de puntuación. 4. Elección de un vocabulario adecuado al tema. 5. Sintaxis apropiada y rica. 6. Estructuración en párrafos. 7. Orden y claridad en las ideas. 8. Aportación de conocimientos, impresiones, etc. 9. Conciencia del tipo de texto. 10. Capacidad de autocorrección. No se plantea una evaluación, ni se intentan convertir tales aspectos en instrumentos objetivos; sólo se especifica la puntuación de 0 a 3 en cada apartado, no los valores de la puntuación otorgada en cada aspecto. No obstante, debemos señalar la importancia que a nuestro parecer tienen los diez aspectos seleccionados por la autora.

2.4. Otros modelos

2.4.1. Ferreres (1987:47) presenta una interesante propuesta: todo un capítulo de su libro va destinado a la “Valoración de las composiciones”, recordando que “la valoración de la composición escrita ha de asentarse sobre la corrección y evaluación”. Distingue, por tanto, *corrección* equivalente a advertencia, *evaluación* como medida relativa de tipo colectivo, y *medición* como evaluación objetiva con instrumentos científicos y eficientes: así entiende la valoración como proceso. Pretende un procedimiento “simple, sencillo, fácil de aplicar y que implique el menor tiempo posible para realizarlo”. Tras un repaso a diversos procedimientos de evaluación como algunos de los citados hasta ahora, se decide por un esquema de valoración derivado de las consideraciones de Iglesias (Mañillo, 1971:224) sobre todo, y completado con sus propias aportaciones. Presenta a continuación las escalas “que representan un gran avance en la valoración”, dice, y describe y comenta extensamente los procedimientos de valoración de las composiciones escritas que elaboró Galí (1934:196), en los que detecta algunos problemas, como son: el largo tiempo de valoración y la falta de bases experimentales sólidas para establecer las afirmaciones porcentuales y otras. Concluye el capítulo confirmando que “los sistemas de control y valoración de la composición escrita con los cuales contamos no resuelven, en ningún caso, el problema de que el alumno escriba poco, ni el problema de que los trabajos sean valorados de manera rápida y objetiva”. Así puede, a renglón seguido, fundamentar su propuesta (caps. 5, 6 y 7 de su obra).

Presenta la siguiente fórmula: $C.C. = K \cdot L / P$:

< Coeficiente de Calidad es igual a **K** (módulo de espacio) multiplicado por el resultado de dividir el número de líneas (**L**) del escrito y el número de puntos y aparte (**P**) consignados a lo largo de la composición, incluido el punto final >. (La constante **K**, módulo de espacio, consiste en asignar un punto y aparte cada 1, 2, 3, 4,...n líneas del escrito. Ofrece baremos y valores otorgados para una u otra asignación. Y tablas, escalas y valoración asignada a cada relación de edad y valores para **K**): difícilmente puede analizarse la expresión escrita de un entorno concreto (grupo, clase, centro, zona, etc.) con la aplicación (“de manera rápida y objetiva”, sí) de la fórmula que resume su aportación. Es necesario,

junto a ella si se quiere, un análisis de los aspectos que intervienen en la expresión escrita, sobre todo con la intención de que la evaluación, o la medición, sea redireccional si fuera necesaria, la corrección detectora de elementos concretos para *corregir* como tales, y la valoración, además de rápida y objetiva, *funcional* en la enseñanza-aprendizaje que la expresión escrita entraña.

2.4.2. Mendoza (1990:73) “quiere plantear una reflexión sobre la problemática de la valoración y de la corrección de la Expresión Escrita, con el fin de ayudar a situar algunas de sus dificultades y fijar aspectos de su evaluación a través de una propuesta que sirva a nuestros alumnos de los Centros de Formación del Profesorado tanto para profundizar en la didáctica de la EE como para mejorar su producción textual”: sus aportaciones, que pudieran resultar efectivas, intentan armonizar criterios de evaluación, corrección y producción sistematizada subsiguiente para incorporar estrategias utilizadas para redactar; pero pierden eficacia a la hora de considerarlas como propuestas didácticas válidas para la evaluación de la expresión escrita en textos escolares, sobre todo como producciones que reflejen el dominio efectivo de las adquisiciones de la lengua para diagnosticar elementos susceptibles de mejora, o comprobar adquisiciones procedimentales, o reflejar los elementos que conforman la expresión escrita en alumnos en formación (confiando en que los futuros profesionales muestren un nivel de adquisiciones suficientemente significativo para garantizar su futura docencia).

3.- PROPUESTA: FUNDAMENTACIÓN

Rubrico palabras ajenas, por considerar que al asumirlas refuerzan mis consideraciones; y a la vez suponen una sensata advertencia: “Hago alusión a la evaluación del rendimiento de los alumnos, concretamente en el caso de la Redacción. Y parto de la siguiente consideración: ni la Comunicación ni la Expresión ni la Literatura están hechas para ser valoradas sobre índices académicos, que al fin y al cabo son simples convenciones para la acreditación académica. Sólo el sistema instructivo ha convertido ficticiamente cada disciplina que ha creado artificialmente como materia de estudio en objeto y objetivo de evaluación/calificación” (Alvarez, 1991:25).

De igual modo: [E. Charmeux señala que “los criterios de evaluación son tan endebles que no son raros los ejemplos en los que cierta proposición resulte calificada de “hallazgo interesante” por uno y de “incorrección” o de “desarrollo de lugares comunes” por otros] (Mendoza, 1990:79).

(Con ambas referencias pretendo reafirmarme que no son advertencias para “curarse en salud”; es precisamente éste el momento y lugar en que han de ser advertidas y consideradas).

Los elementos y aspectos que consideramos necesarios en un análisis detallado de lo que debe abarcar la expresión escrita son los que proponemos a con-

tinuación: aprovechando las propuestas hasta aquí analizadas, eliminando o intentando superar las deficiencias o insuficiencias comentadas desde nuestro parecer, fundamentando los elementos que han de servirnos de análisis de las muestras de un entorno concreto que se pretenda analizar y con una doble intención: ofrecer *a los profesores* un elemento de diagnóstico, de evaluación, de corrección y de recuperación, para que las actividades escolares en esta parcela de la enseñanza sean más sistemáticas, coherentes y funcionales; y racionalizar los elementos diagnosticados ante *los alumnos*, para quienes la tarea de escribir habría de suponer consolidar una enseñanza-aprendizaje que permita incorporar aprendizajes procedimentales y actitudinales específicos, en beneficio de la competencia comunicativa de la lengua española puesta por escrito: “La **evaluación de la lengua escrita** tendrá que ser coherente con los objetivos planteados. Para que resulte válida será formativa, es decir, atenderá no sólo a la comprensión de conceptos, sino también a los métodos y técnicas de aprendizaje y a las actitudes manifestadas, y estará incluida en el propio proceso de enseñanza. Exigirá, pues, la continuidad de la observación y el análisis de las tareas realizadas”. (Consejería, 1991:176).

Debemos hacer las siguientes consideraciones, que deberán tenerse muy en cuenta:

1. *No es tarea fácil la corrección*. Pero tampoco tan excesivamente dificultosa que no pueda llevarse a cabo. *Media hora semanal* es el tiempo que cada grupo de alumnos va a requerir, con una media de treinta por aula siguiendo esta modalidad de corrección más sistemática, además de las ocasionales correcciones que suelen hacerse en el trabajo escolar.
2. Deben ser evaluados, al menos, los **siete aspectos** que hemos seleccionado. Tienen el valor de diversificar los elementos que deben tenerse en cuenta en la evaluación de la expresión escrita. Considero también que ni *observación ortográfica* ni *calificación numérica global* sirven de mucho.
3. Si se realizan diagnósticos periódicos en los sujetos y en el grupo de alumnos, el contraste puede favorecer la enseñanza-aprendizaje desde bases sólidas que fundamenten los aprendizajes en los aspectos que requieran atención específica.
4. Los modelos que presento han demostrado su funcionalidad, y los siguen perfilando, actualizando y valorando diversos profesores y centros desde los niveles de 2º de E.G.B. aún vigentes a los cursos actuales de Enseñanza Secundaria. Y los estamos contrastando para evaluar textos de alumnos universitarios: sus resultados están mereciendo reconocimiento.

4.1. Tres diseños de evaluación.

Detalle tres modelos actualmente en práctica y revisión:

EXPRESIÓN ESCRITA
1. A. MODELO DE VALORACIÓN GLOBAL ANALÍTICA

Alumno _____ Nivel _____
Centro _____ Alumnos _____

I	Elementos Externos	Correctos	Incorrectos
II	Ortografía.....X 2	Correcta	Incorrecta
III	Técnica de la Composición	Correcta	Incorrecta
IV	Vocabulario.....X 2	Correcto	Incorrecto
V	Morfosintaxis.....X 2	Correcta	Incorrecta
VI	Recursos Expresivos	Presentes	Ausentes
VII	Creatividad (Estimación)	Original	Simple
	Notas Personales		
	Positivas _____		
	Negativas _____		

Calificación

Fecha

ESPECIFICACIONES:

1. Utilizado como modelo *individual*, se puntúa cada aspecto con la calificación estimada de **1, 0'5** o con **0**, y se especifica la calificación total (numérica o analítica).

2. *Estimación* de 1 punto a cada aspecto. *Ponderación* del doble en los aspectos II, IV y V. Puntuación máxima total, 10.

Se ha decidido la *estimación* de 1 punto a los aspectos I (Elementos externos), III (Técnica de la composición), VI (Recursos expresivos) y VII (Creatividad) y el valor *ponderado* doble a los aspectos II (Ortografía), IV (Vocabulario) y V (Morfosintaxis) por las siguientes razones:

a) La ORTOGRAFÍA engloba a la de la palabra (y acentuación) y la de la frase (puntuación). Puntuaciones infundadamente concedidas en otros diseños han llevado a tal decisión: parece coherente aceptar tales valores por sus significaciones.

b) En el aspecto IV (VOCABULARIO), también ponderado con valor doble, hemos evaluado la *adecuación* de los vocablos utilizados (nombres, adjetivos, verbos, etc.) y la *calidad* del léxico usado por los alumnos: la precisión y la expresividad deben, por tanto, ser evaluadas con puntuaciones relacionadas con su importancia.

c) En MORFOSINTAXIS (aspecto V) incluimos *concordancias* establecidas, *estructuras oracionales* que aparecen y *formas verbales* utilizadas. Parece lógico asignar una puntuación ponderada doble en este aspecto, por ejemplo,

frente a los *Elementos externos* del escrito (aspecto I) o a la *Técnica de la composición* utilizada (aspecto III); algunos elementos de cohesión pertenecen más popiamente a la Morfosintaxis que a los de este aspecto III.

d) En cuanto a los aspectos VI (Recursos expresivos utilizados) y VII (Creatividad), las razones de las puntuaciones asignadas se deben a la subjetividad que parece ser común a la valoración de la creatividad y a las *características del lenguaje infantil*: en él abundan los anacolutos, es frecuente la alteración de concordancias, se hace escasamente uso de recursos expresivos, es escasa la adjetivación. La analogía es el fenómeno que más frecuentemente crea confusiones en los niveles fonológico, morfosintáctico y léxico.

3. En caso de valoración *colectiva* (clase, nivel, grupo, centro) se especifica el número de escritos de cada columna en cada apartado. (Ej. Adecuados, 13; Inadecuados, 17); o puede especificarse el porcentaje derivado del número de alumnos del centro que arriba se detalla. (Ej. Alumnos, 30. Adecuados, 13/30 = 43%; Inadecuados, 17/30 = 57%).

4. Notas personales: características concretas que pueden destacarse por su incidencia en la expresión escrita del alumno (o grupo). Sin calificación numérica.

-Positivas: originalidad, exactitud, adecuación, imaginación, ...

-Negativas: ultracorrecciones ortográfica, unión de palabras, brevedad, alumnos de integración o especiales, ...

5. La puntuación máxima total de este modelo (10) facilita la corrección de textos, si así quiere utilizarse el diseño.

EXPRESION ESCRITA

1.B. MODELO DE VALORACIÓN INDIVIDUAL ANALÍTICA

Alumno		Nivel
1	Presentación	Correcta / Incorrecta
2	Márgenes	Correctos / Incorrectos
3	Letra	Correcta / Incorrecta
4	Ortografía de la palabra	Correcta / Incorrecta
5	Acentuación	Correcta / Incorrecta
6	Signos de puntuación	Correctos / Incorrectos
7	Técnica de la composición	Correcta / Incorrecta
8	Orden	Correcto / Incorrecto
9	Contenido	Expresivo / Inexpresivo
10	Vocabulario adecuado	Preciso / Impreciso
11	Calidad del léxico	Variado / Monótono
12	Repeticiones	Ausentes / Excesivas
13	Concordancias	Correctas / Incorrectas
14	Coordinaciones (nexos)	Adecuadas / Inadecuadas

- | | | |
|------------------------------|-----------|--------------|
| 15 Subordinaciones | Adecuadas | Inadecuadas |
| 16 Formas verbales | Correctas | Incorrectas |
| 17 Recursos poéticos | Acertados | Inexistentes |
| 18 Adjetivación | Fluida | Escasa |
| 19. Creatividad (estimación) | | |
| 20. Notas particulares | | |

Fecha _____

EXPRESIÓN ESCRITA

1. C. MODELO DE VALORACIÓN ANALÍTICA

Alumno _____ Nivel _____

I	ELEMENTOS EXTERNOS -(Recursos formales)	10 (5 y 5) —> 0
	1. Presentación	Correcta Incorrecta
	2. Letra	Correcta Incorrecta
II	ORTOGRAFÍA	10 (5 y 5) —> 0 X2
	3. De la palabra (y acentuación)	Correcta Incorrecta
	4. De la frase (puntuación)	Correcta Incorrecta
III	TÉCNICA DE LA COMPOSICIÓN	10 (5 y 5) —> 0
	5. Orden	Correcto Incorrecto
	6. Contenido	Correcto Incorrecto
IV	VOCABULARIO	10 (5 y 5) —> 0 X2
	7. Adecuación	Preciso Impreciso
	8. Calidad	Expresivo Inexpresivo
V	MORFOSINTAXIS	12 (4,4,y 4)—> 0 X2
	9. Concordancias	Correctas Incorrectas
	10. Estructuras oracionales	Correctas Incorrectas
	11. Formas verbales	Correctas Incorrectas
VI	RECURSOS EXPRESIVOS	10 (5 y 5) —> 0
	12. Imágenes poéticas	Acertadas Inexistentes
	13. Adjetivación	Adecuada Inexistente
VII	CREATIVIDAD	6 _____> 0
	14. Estimación _____	

PUNTUACION TOTAL (sobre 100) _____

NOTAS PARTICULARES _____

Fecha _____

Especificaciones

1. El **Modelo de Valoración Individual Analítica (I.B.)** detalla los elementos que deben considerarse, desde la intención de corrección individual, para especificar cualitativamente cuanto deba ser objeto de atenciones en la tarea docente, y para significar las adquisiciones suficientemente firmes para derivar los esfuerzos hacia otros requerimientos. Intencionadamente analítico, requiere el contraste del modelo siguiente para hacer patente la carga subjetiva de su estimación.

2. En el modelo inicial la escala se graduaba de 1 a 10 puntos. La variación en el **Modelo I.C.** de 1 a 100 está correlacionada (Abril, 1991:108), detallando cada aspecto con criterios más objetivos y sistemáticos: al diversificarse la puntuación en cada aspecto según los elementos que corresponden a cada uno, la suma de sus partes da el valor de cada uno de ellos y la suma total puede oscilar en esta medida de 1 a 100 en que se ha establecido, de acuerdo con estos criterios, puesto que en esta escala se han cuantificado los elementos que integraban el modelo **I.A.**

3. Para una correcta aplicación y evaluación del **Modelo I.C.**, se requiere un anexo de "Claves de significación para la calificación numérica" que detalle los valores de cada aspecto seleccionado. Las puntuaciones no se otorgan subjetiva ni arbitrariamente, sino en relación con la presencia o ausencia de los elementos que integran cada apartado; su selección se ha basado en los textos analizados, y así debe considerarse.

5. Actualización

“Antes de enseñar es necesario crear las condiciones adecuadas para el aprendizaje: la amenaza siempre pendiente de ser calificado es un estorbo, nunca una ayuda. Aunque en el discurso pedagógico se haya hablado de *evaluación formativa* y de *evaluación sumativa*. Quédese con la primera. Porque aquellas prácticas de evaluación que no eduquen no pueden formar y deben descartarse. Si el alumno y usted mismo no aprenden de las prácticas de evaluación, es señal inequívoca de que tales prácticas dejaron de ser formativas y de que sirven a otros intereses” (Alvarez, 1991:28). Asumiendo la anterior propuesta se vienen unificando intenciones y atenciones en la aplicación de los modelos propuestos y experimentando desde varios colectivos, antes y después de un Curso de Actualización Científico Didáctica en Educación Primaria. Los resultados, estimulantes, nos permiten la confirmación de su validez. Estímulo que viene significando gratificaciones en los profesores y, también, en los propios alumnos: la diversificación de los aspectos analizados, la atención específica a las deficiencias observadas, el reconocimiento de otros valores hasta ahora no considerados, están representando planteamientos y propuestas que nos hacen seguir empeñados en su recurso, confirmando su coherencia y apostando por su singularidad. Los ofrezco, también, con estas intenciones.

REFERENCIAS y NOTAS

- ABRIL, M. (1991): *La Expresión Escrita en escolares de La Laguna. (Análisis para una didáctica)*. (En prensa).
- (1992): “La Expresión Escrita: Análisis, Evaluación y Enseñanza”, *I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, Madrid, CEMIP.
- ALARCOS LL., E. (1980): “La práctica del análisis sintáctico”, en *Actas 1er. Simposio para profesores de Lengua y Literatura Españolas*, Madrid, Castalia.
- ALVAREZ M., J.M. (1991): “La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico”, en *C.L.& E.*, 10, pp.11-30.
- CABALLERO C., A. (1976): “Diagnóstico de dificultades y determinación de niveles en el aprendizaje de la composición escrita”, en *Vida Escolar*, nº 183-184, pp.69-73.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. GOBIERNO DE CANARIAS (1991): *Diseños Curriculares. Educación Primaria I*, Sta. Cruz de Tenerife.
- DÍAZ-PLAJA T., A. (1988): “Progreso y perfeccionamiento en el proceso lecto-escribano”, en GARCÍA P., J. y MEDINA, A. (Dir.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, pp. 342-353.
- FERRERES, V. (1987): *Enseñanza y valoración de la composición escrita*, Madrid, Cincel-Kapelusz, pp.47-67.
- FORGIONE D., J. (1969): *Cómo se enseña la composición*, Buenos Aires, Kapelusz, 18ª ed.
- FREINET, C. (1977): *El diario escolar*, Barcelona, Laia, 2ª ed.
- GALI, A. (1934): *La medida objetiva del trabajo escolar*, Madrid, Aguilar, pp.196-230. (Cit. por FERRERES, V., Op.cit. pp.60 y ss).
- GILI G., S. (1972): *Estudios del lenguaje infantil*, Barcelona, Bibliograf.
- HERMOSO G., A. (1988): “Aspecto expresivo de la palabra escrita”, en GARCIA P., J. y MEDINA, A. (Dir): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, pp. 458 y ss.
- LUCENÓ C., J.L. (1988): *Didáctica de la lengua española*, Alcoy, Marfil, pp.145-147.
- MAÍLLO, A.; IGLESIAS, J. y otros (1971): *Didáctica de la Lengua en la E.G.B.*, Madrid, Magisterio Español, pp.224-225.
- MENDOZA F., A. (1990): “La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación”, en *Távira*, Cádiz, E.U. del Profesorado de E.G.B. “Josefina Pascual”, pp.73-99.
- PÉREZ G., J. (1976): “Evaluación y recuperación de la expresión escrita”, en *Vida Escolar*, nº.179-180, pp.35-44.
- RAMÍREZ, A. (1988): “Análisis de discursos escritos por escolares”, en *Lingüística Española Actual X/2*. Homenaje a Indio Fernández Sevilla, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, pp.183-194.
- ROMERA C., J. (1979): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Playor, p.140.
- SÁNCHEZ, B. (1972): *Lenguaje escrito: Diagnóstico, enseñanza y recuperación*, Buenos Aires, Kapelusz, pp.15-20.