

Evaluación de la escritura a gran escala en Argentina: análisis de las pruebas Aprender y ERCE

CHIMENTI, María de los Ángeles / Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - mchimenti@conicet.gov.ar

Tipo de trabajo: ponencia

» Palabras claves: escritura - evaluación de la escritura - escuela

> **Resumen**

Este trabajo examina el modo en que se evalúa y conceptualiza la escritura en dos programas de evaluación de la calidad educativa que en los últimos años han indagado en Argentina el desempeño de estudiantes de escuela primaria: Aprender y ERCE. El análisis de las tareas implementadas, sus respectivas fundamentaciones teóricas y las rúbricas utilizadas muestra que en ambos casos las consignas se sustentan en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, al mismo tiempo que prevalecen las conceptualizaciones de la escritura como proceso, género y práctica social. La ponderación de los aspectos gramaticales y ortográficos es un aspecto en que difieren ambos programas. Abordar críticamente las características que asume la evaluación de la escritura en este tipo de pruebas puede contribuir al desarrollo de nuevos instrumentos orientados a indagar una habilidad que es central en una sociedad letrada.

> **Introducción**

En las actuales sociedades letradas, gran parte de nuestras actividades cotidianas está mediada por textos escritos (Barton y Hamilton, 2000), por lo que la escritura es central para la participación social. Además de ser una habilidad compleja y una práctica sociocultural cuyo aprendizaje se inicia antes del ingreso en la escuela y se extiende a lo largo de toda la vida (Arrúe et al., 2012; Bazerman et al., 2017; Rosemberg, 2021), la escritura es una de las actividades cognitivamente más demandantes que podemos llevar a cabo los seres humanos (Levy y Olive, 2002). Producir un texto, en efecto, pone en juego múltiples procesos cognitivos y lingüísticos que se despliegan contextualmente situados (Bazerman, 2016; McCutchen et al., 2008).

A pesar de su gran trascendencia social y de su potencial epistémico para el aprendizaje, el abordaje de la escritura y, en particular, el desarrollo de instrumentos de evaluación de la escritura han quedado relegados frente a la preeminencia de la decodificación y la comprensión de textos (Miranda et al., 2020). En América Latina, las pruebas estandarizadas de escritura son menos frecuentes que las de lectura (Navarro et al.,

2019). En Argentina, en particular, disponemos de escasos instrumentos validados para evaluar la escritura (Abusamra et al., 2020) y son igualmente escasos los programas de evaluación de la calidad educativa que han implementado tareas de producción textual, principalmente por las dificultades metodológicas que conlleva la corrección de textos a gran escala (Zabaleta et al., 2016).

En la última década, no obstante, el Ministerio de Educación de la Nación y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO han proporcionado información acerca del desempeño en escritura de estudiantes de escuela primaria a través de diversas pruebas de aproximación directa (Huot, 2022), de alcance tanto nacional como latinoamericano.

Diversos estudios han analizado y discutido la validez de estos instrumentos de evaluación. Por ejemplo, Zabaleta et al. (2016) compararon la modalidad que asume la evaluación de la escritura en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y concluyeron que, si bien en ambos programas se indaga el desempeño en producción escrita, no se hace de modo análogo. Al examinar específicamente el TERCE, Atorresi et al. (2019) mostraron una escasa articulación existente entre el marco teórico y las características de las pruebas de escritura, al mismo tiempo que problematizaron la formulación de las consignas y la familiaridad de las situaciones comunicativas y los géneros propuestos. Además, señalaron que, de las dimensiones seleccionadas para la evaluación en las pruebas incluidas en el TERCE, los aspectos discursivos y textuales, a diferencia de los normativos, no se fundamentan en estudios sobre el desarrollo de la escritura.

Aunque estos estudios han contribuido al examen de la evaluación de la escritura a gran escala en Argentina, es necesario indagar las características de los programas de evaluación implementados de manera más reciente: por una parte, las pruebas Aprender (Secretaría de Evaluación Educativa (SEE), 2018), que en su edición de 2017 incluyeron una prueba de escritura que fue implementada con estudiantes de 4° grado de escuela primaria. Por otra parte, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) (UNESCO, 2022a, 2022b), que se llevó a cabo en 2019 con estudiantes de 3° y 6° grado de escuela primaria en 16 países latinoamericanos. El objetivo de este trabajo es examinar el modo en que se evalúa la escritura tanto en Aprender como en el ERCE.

› ***Conceptualizaciones acerca de la escritura y su aprendizaje y evaluación***

Caracterizar el modo en que se evalúa la escritura requiere, en primer término, considerar el modo en que se la conceptualiza. Un aporte particularmente relevante es el marco propuesto por Ivanič (2004), que identifica seis configuraciones de creencias y valores en relación con la escritura que la conceptualizan como habilidad, creatividad, proceso, género, práctica social y actividad sociopolítica, y que implican, a su

vez, concepciones sobre el lenguaje, sobre los enfoques de enseñanza y evaluación de la escritura, y sobre su aprendizaje.

Aprender a escribir, en este sentido, supone dominar habilidades, procesos y conocimientos, desde las correspondencias entre grafemas y fonemas, las reglas de ortografía y los signos de puntuación, hasta los procesos cognitivos necesarios para producir un texto y las características lingüísticas de los diversos géneros discursivos. Además, implica considerar dónde, cómo, cuándo, para quién, en qué condiciones y con qué propósitos se escribe; en los escritores expertos, supondría, asimismo, desarrollar una conciencia crítica de por qué determinados géneros y discursos son como son, lo que implicaría conocer los factores políticos e históricos que han incidido en su conformación.

Dada la complejidad intrínseca que conlleva su aprendizaje, las conceptualizaciones de la escritura suelen superponerse y presentarse de forma combinada en la práctica, y constituyen un marco para el análisis de diferentes datos y documentos educativos (Ivanič, 2004, p. 220). Adoptando este marco de análisis, a continuación se identifican los discursos acerca de la escritura que subyacen a las pruebas incluidas en Aprender y el ERCE. Para ello, se examinan críticamente los documentos publicados por los organismos responsables (SEE, 2018; UNESCO, 2022a, 2022b) atendiendo a las respectivas fundamentaciones teóricas, las consignas de las tareas y las dimensiones seleccionadas para la construcción de rúbricas en cada programa de evaluación.

› ***La escritura en los programas Aprender y ERCE***

Conceptualizaciones de la escritura

Las fundamentaciones teóricas de ambos programas ponen de manifiesto una amplia consideración de desarrollos teóricos sobre la escritura. Tanto en Aprender como en el ERCE se asume un enfoque procesual, que sostiene que producir un texto implica poner en marcha diversos procesos y subprocesos cognitivos, lingüísticos y motores. En ambos casos, sin embargo, se reconoce que, aun considerando los procesos involucrados en la escritura, la propuesta de evaluación atiende únicamente al análisis de productos textuales.

En la fundamentación del ERCE se indica que “en la evaluación se busca que la escritura emerja de un proceso situado” (UNESCO, 2022b, p.7). Esto se traduce en la explicitación de la situación comunicativa en las consignas, buscando que esto “permee las decisiones del estudiante sobre qué elementos lingüísticos le permitirán comunicar el mensaje escrito” (UNESCO, 2022b, p.7). Por su parte, en Aprender prevalecen las consideraciones sobre los géneros y, en particular, subyace la idea de que el aprendizaje de sus rasgos constitutivos se produce en el marco de la participación en prácticas situadas de lectura y escritura. Así, se

señala, por ejemplo, que “la frecuentación del género cuento, hace posible que los alumnos sean productores de cuentos” (SEE, 2018, p. 112) e incluso se sostiene que “Las pautas de composición textual (estructura, progresión temática, vocabulario adecuado, uso de conectores típicos, etc.) constituyen un conocimiento adquirido en la práctica social de la lectura y la escritura” (SEE, 2008, p. 36). Si bien es indudable que la experiencia lectora y escritora es fundamental para aprender a producir diversos tipos de géneros, estas afirmaciones soslayan el carácter cultural de la escritura (Abusamra y Joannette, 2012) y corren el riesgo de equiparar su aprendizaje a la adquisición del lenguaje que, en tanto capacidad biológica, no requiere enseñanza explícita (Snow, 2021).

En síntesis, en las respectivas fundamentaciones teóricas de ambos programas de evaluación prevalecen las conceptualizaciones de la escritura como proceso, género y práctica social. Una diferencia, no obstante, reside en el abordaje del carácter multidimensional de la escritura y, en particular, de su potencial epistémico y las habilidades lingüísticas de bajo nivel. Mientras que en Aprender prácticamente no se encuentran consideraciones al respecto, en el ERCE se distingue entre habilidades de transcripción y habilidades de composición y, asimismo, se reconoce que la escritura es un “medio para organizar, elaborar y transformar el conocimiento” (UNESCO, 2022a) al servicio del aprendizaje de contenidos curriculares en todas las asignaturas.

Evaluación de la escritura

En Aprender se evalúa la escritura de un texto literario: la tarea consiste en producir una narración que debe continuar el cuento “El caballo que tenía un sueño”, de Griselda Gambaro, cuyas primeras oraciones se proporcionan junto a la consigna. Tanto la selección del género literario como la modalidad de la tarea se justifican en virtud de la familiaridad de las y los estudiantes con este tipo de actividad. Las instrucciones provistas, a su vez, ponen de manifiesto la conceptualización de la escritura como proceso: “Primero leé el comienzo de este cuento. Luego continúalo como quieras (...) Poné un título. Releé y mejorá lo que escribiste: revisá la puntuación, la acentuación, la ortografía, las mayúsculas y fijate si las ideas quedaron claras” (SEE, 2018, p. 16). Específicamente, se indica que con estas instrucciones se procura elicitarse en las y los estudiantes la puesta en marcha de procesos de planificación y, sobre todo, de revisión de sus textos. Sin embargo, planificar, textualizar y revisar recursivamente, tal como han postulado los modelos cognitivos de producción de textos para adultos (Hayes y Flower, 1980), requiere un dominio avanzado del sistema de escritura, componente fundamental en el proceso de alfabetización inicial en los primeros años de la escolaridad primaria (Diuk, 2023). Aun asumiendo que en 4° grado los subprocesos de transcripción implicados en la escritura de palabras deberían estar automatizados, estas consideraciones acerca del desarrollo de la escritura están ausentes en la fundamentación teórica de la prueba.

A diferencia de Aprender, en el ERCE las consignas proponen la escritura de textos no literarios: una carta narrativa a un amigo y un texto descriptivo acerca de un baile nacional (3° grado), y una entrada de enciclopedia sobre un animal inexistente y una carta argumentativa dirigida a un funcionario gubernamental (6° grado). En todos los casos, en las instrucciones se explicitan el género, el propósito y la audiencia, lo que confiere a las tareas el carácter de escritura situada. No obstante, es necesario hacer algunas puntualizaciones en relación con la cercanía temática y générica de las tareas y la claridad de su formulación. Por un lado, cabe preguntarse hasta qué punto la temática del texto descriptivo propuesto para 3° grado resulta familiar para las y los estudiantes, e incluso si las características textuales y discursivas del género carta, a pesar de su amplia presencia en la escuela, resultan conocidas en virtud de lo que implica su producción. Por otro lado, en línea con lo planteado por Atorresi et al. (2019), llama la atención la cantidad de cláusulas subordinadas en una de las consignas de 6° grado, lo que podría atentar en contra de la comprensión de la tarea: “Cada animal debe presentarse con un artículo que incluya una breve descripción de sus características, su forma de vida, su alimentación y otros datos interesantes que se puedan inventar, para que la enciclopedia parezca real, aunque no lo sea” (UNESCO, 2022b, p. 28).

Más allá de las diferencias observadas, y aun cuando en Aprender el problema retórico está escasamente especificado en las instrucciones, en ambos programas la fundamentación de las consignas se sustenta en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, que resulta prevalente en los países de América Latina (UNESCO, 2022a). En efecto, las tareas incluidas en el ERCE tienen como base el análisis curricular de los países participantes; en Aprender, por su parte, se consideran las prescripciones curriculares que forman parte tanto de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como de los currículos vigentes en las distintas jurisdicciones argentinas.

Para la ponderación de los textos producidos por las y los estudiantes, se construyen y utilizan rúbricas analíticas que constan de tres dominios: discursivo, textual y de convenciones lingüísticas (Aprender) o de legibilidad (ERCE). Si bien los indicadores que componen cada dominio (Tabla 1) son similares en ambos programas, es relevante detenerse en algunas de las diferencias existentes, que muestran que es necesario atender con prudencia a las afirmaciones relativas al desempeño de las y los estudiantes en los diferentes dominios, ya que no son completamente equiparables entre los programas.

Tal como se observa en la Tabla 1, una primera diferencia reside en la decisión de ponderar (o no) el vocabulario: en el ERCE se valora la variedad y precisión del vocabulario como parte de la dimensión textual, que evalúa los elementos propios de la construcción interna de los textos; en cambio, en Aprender no se consideran indicadores relativos a los aspectos léxicos.

Una diferencia adicional radica en el dominio de las convenciones: específicamente para la valoración de la ortografía, en Aprender se indica que se contabiliza la cantidad de errores cometidos, aunque sin ofrecer mayores detalles. En el ERCE, por el contrario, se establecen distinciones de grano más fino y se penalizan

los errores que implican la incorrecta conversión de fonemas en grafemas (por ejemplo, *muyo* en vez de *mucho*) pero no aquellos que dan lugar a palabras fonológicamente plausibles pero ortográficamente incorrectas (por ejemplo, *veses* en lugar de *veces*). Únicamente en 6° grado se consideran los errores ortográficos que involucran reglas dependientes del contexto.

Tabla 1. Aspectos evaluados en cada programa.

	Aprender	ERCE
Dominio discursivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Adecuación a la consigna. ● Propósito comunicativo. ● Género. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Propósito comunicativo y adecuación a la consigna. ● Género. ● Registro (6° grado).
Dominio textual	<ul style="list-style-type: none"> ● Coherencia (sentido global y tiempos verbales). ● Cohesión textual. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vocabulario. ● Coherencia global. ● Cohesión textual. ● Concordancia oracional.
Convenciones	Lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> ● Propias de la lengua escrita: legibilidad, uso del espacio, ortografía, segmentación de palabras, puntuación, mayúsculas. ● Morfosintaxis. 	De legibilidad: <ul style="list-style-type: none"> ● Propias de la lengua escrita: ortografía inicial, aplicación de normas ortográficas (6° grado), puntuación.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, mientras que en el ERCE se ponderan únicamente convenciones propias de la lengua escrita como parte del dominio de convenciones de legibilidad, en Aprender también se incluye dentro de este dominio un indicador de morfosintaxis para valorar concordancia, complejidad sintáctica y uso de preposiciones, entre otras cuestiones. Esto último puede explicarse en virtud del lugar que ocupan los contenidos gramaticales en los NAP, donde aparecen equiparados a los aspectos normativos y al servicio de la reflexión sobre la lengua, en relación con los textos que se leen y escriben (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2005). En el ERCE, los aspectos gramaticales —específicamente, la concordancia intraoracional, tanto nominal como verbal— forman parte de la dimensión textual. Así, el lugar que se asigna a la gramática en la valoración de los textos refleja la consideración del enfoque comunicativo como base no solo para la enseñanza sino también para la evaluación de la escritura.

➤ **Discusión y consideraciones finales**

En suma, el análisis realizado pone de manifiesto similitudes y diferencias entre Aprender y el ERCE.

En ambos programas de evaluación prevalecen conceptualizaciones de la escritura que la entienden como proceso, género y práctica social; en Aprender, en particular, la consideración de la escritura como práctica social conlleva el riesgo de equiparar el aprendizaje de una habilidad cultural a la adquisición del lenguaje (Abusamra y Joannette, 2012; Diuk, 2023; Miranda et al., 2020; Snow, 2021). Esto último suele presentarse en los debates en relación con la enseñanza de la decodificación, pero en este caso atañe al nivel textual. Las instrucciones incluidas en las consignas utilizadas en ambos programas se sustentan en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y proponen la escritura de textos inscriptos en diversos géneros. En este punto, es relevante señalar que no se incluyen tareas que valoren de modo específico el dominio del sistema de escritura, componente fundamental de la alfabetización en los primeros años de la escuela primaria (Diuk, 2023), sino que el conocimiento de las convenciones escritas se pondera en el marco de la producción de un texto.

Los indicadores que conforman las dimensiones de escritura evaluadas en ambos programas difieren en la consideración de los aspectos ortográficos, léxicos y morfosintácticos. En línea con lo que se ha observado en los estudios de la escritura, esto evidencia que hay escaso acuerdo respecto de cuáles son exactamente las dimensiones independientes que componen la competencia de escritura (Navarro et al., 2019) y, en particular, cuáles son los aspectos que la constituyen. Mientras que en Aprender los aspectos gramaticales como la concordancia se equiparan a los aspectos normativos y las convenciones propias de la lengua escrita, en el ERCE se incluyen como parte de la dimensión textual. Esto último pone de manifiesto que la gramática no es parte de la misma dimensión de escritura evaluada en cada caso y, por ende, no se pondera del mismo modo, al mismo tiempo que supone una posición respecto de la enseñanza de los contenidos gramaticales en particular y lingüísticos en general, que en el enfoque comunicativo se subordinan al trabajo con los textos (Bravo, 2012; Defagó; 2013; Gaspar y Otañi, 2003).

Uno de los desafíos centrales de los programas de evaluación de los aprendizajes refiere a su impacto real en las prácticas que efectivamente tienen lugar en las aulas (Zabaleta et al., 2016). Independientemente de las controversias que se suscitan en torno a este tipo de pruebas estandarizadas, en tanto no informan acerca de las prácticas de enseñanza y no revelan necesariamente aprendizajes auténticos y contextualizados (Zavala, 2019), conocer y abordar críticamente sus especificidades puede contribuir a la construcción de nuevos instrumentos de evaluación teóricamente orientados, que son necesarios, a su vez, para indagar los efectos de programas de intervención y propuestas de enseñanza de la escritura.

Bibliografía

- Abusamra, V., y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv.
- Abusamra, V., Miranda, A., Cartoceti, R., Difalcis, M., Re, A., y Cornoldi, C. (2020). *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc*. Paidós.
- Arrúe, J. E., Stein, A., y Rosemberg, C. R. (2012). Las situaciones de alfabetización temprana en hogares de dos grupos sociales de Argentina. *Revista de Psicología*, 8(16), 25-44.
- Atorresi, A., Villegas, F., y Pardo Adames, C. (2019). Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Educación*, 28(55), 7-26.
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.001>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanič (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp.11-23). The Guilford Press.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Wells, D., y Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 5(31), 351-360.
- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En G. Bombini (coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 51-78). Biblos.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2° ciclo EGB / nivel primario*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Defagó, C. (2013). Arquitectos de la gramática: una propuesta de reflexión gramatical para la producción de textos. En D. Riestra, S. M. Tapia, y M. V. Goicochea (comps.). *Terceras Jornadas Internacionales de investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 495-510). Ediciones Geise.
- Diuk, B. (2013). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Editores.
- Gaspar, M. P. y Otañi, I. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Culture and Education*, 15(1), 47-57. <https://doi.org/10.1174/113564003765202384>
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Huot, B. (2002). *(Re) articulating Assessment: Writing Assessment for Teaching and Learning*. Utah State University Press.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
<https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Levy, C. M., y Olive, T. (2002). Real time studies in writing research: progress and prospects. En T. Olive y C. M. Levy (Eds.). *Contemporary tools and techniques for studying writing* (pp. 1-8). Springer Science.
https://doi.org/10.1007/978-94-010-0468-8_1

- McCutchen, D., Teske, P., y Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. En C. Bazerman (Ed.). *Handbook of research on writing* (pp. 554-578). Taylor y Francis Group.
- Miranda, A., Abusamra, V., y Pan, S. (2020). La escritura: una habilidad lingüística cultural. En V. Abusamra, V., A. Miranda, R. Cartoceti, M. Difalcis, A. Re, y C. Cornoldi, C. (2020). *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc*. Paidós.
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N., y Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*, 11(31), 1-35. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- Rosemberg, C. (2021). Hogar Dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. En V. Abusamra, M. A. Chimenti, y S. Tiscornia. *La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 85-113). Tilde Editora.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2018). *Aprender 2017. Producción escrita narrativa. Educación Primaria 4º Año. Informe de resultados*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Snow, P. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>
- UNESCO (2022a). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Escritura*. LLECE - OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2022b). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019. Argentina*. LLECE - OREALC/UNESCO.
- Zabaleta, V., Roldán, L. Á., y Centeghe, M. E. (2016). La evaluación de la escritura a la finalización de la escolaridad primaria según las pruebas TERCE y ONE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 157-182. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.008>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>