

La evaluación de la escritura

Begoña Santana Rosales
Guillermo Gil Escudero

Universidad Complutense

INTRODUCCION

Durante muchos años, investigadores y educadores se han preocupado por el desarrollo de un método eficiente y fiable para evaluar la escritura, sin llegar a un acuerdo respecto al análisis de los factores cuantitativos frente a los cualitativos. Se han desarrollado gran variedad de instrumentos de evaluación, pero cada uno pone énfasis en distinto aspecto de la escritura y utiliza un procedimiento distinto de puntuación (DeShields, Hsieh y Frost, 1984). Además, la mayor parte de los mismos se basan únicamente en creencias acerca de lo que los estudiantes realmente pueden escribir y escriben (McCaig, 1981), presentando por lo general un alto grado de subjetividad y diversos problemas metodológicos, y midiendo la escritura de forma indirecta (Calfee, 1977; Vernon, 1972). La naturaleza compleja de la escritura ha dificultado en gran parte su estudio, ya que impone un gran número de requisitos a los sujetos, comprende muchos procesos y factores interrelacionados y se realiza con distintos objetivos.

Existe una gran cantidad de tests, pero, sin embargo, no prolifera la información

útil sobre la ejecución de la escritura, debido a que no se conoce exactamente cuáles son los elementos de la escritura. La diversidad de definiciones procedentes de distintas disciplinas y la falta de conocimiento profundo de los procesos implicados han dado lugar a una falta de acuerdo respecto al concepto de escritura y, por tanto, respecto a su modo de evaluación, por lo que no se ha podido estudiar de forma completa la habilidad de escritura de un sujeto ni la relación de ésta con otros sistemas de elocución, la inteligencia, el aprendizaje, etc. No existe un sistema aceptado para recoger datos acerca de la ejecución escrita del sujeto (McCaig, 1981).

Intentar evaluar adecuadamente la escritura conlleva muchas dificultades y dudas, dado que los criterios de buena escritura nunca han estado establecidos de forma relativamente permanente, sino que cambian a lo largo de los años (Nystrand, 1977).

Un instrumento científico de evaluación de la escritura es importante en áreas muy diferentes, tales como la enseñanza, el diagnóstico clínico, la terapia y la investigación. En primer lugar, en cuanto

a la enseñanza, es útil para los profesores al permitirles conocer el progreso de sus alumnos en las múltiples dimensiones de la escritura y elegir o cambiar programas de enseñanza, adecuándose a las necesidades del grupo (Wilson, 1977). Asimismo, un sistema de evaluación de la escritura es necesario para la investigación educativa con la finalidad de realizar una valoración de los distintos métodos de enseñanza, lo que es de especial importancia para la organización pedagógica de los centros escolares y la administración, la inspección y la planificación educativa. A nivel individual, el sistema de evaluación permitiría, por ejemplo, comprobar el nivel de desarrollo del sujeto para situarlo en un curso determinado, y desde el punto de vista del diagnóstico clínico, sería útil estudiar la naturaleza de los posibles retrasos y/o problemas y describirlos con detalle, con el fin de describir los pasos que debe seguir el programa corrector (Miller, 1980). Por último, en cuanto a la investigación, dicho sistema de evaluación permitiría investigar los procesos que están implicados en la escritura, así como la relación entre el lenguaje escrito y otros sistemas de elocución e identificar etapas reales mientras los sujetos se preparan para escribir, escriben y revisan lo escrito (Nation y Aram, 1977; Cooper y Odell, 1977; Cervera y Toro, 1980; McCaig, 1981; Martlew, 1983; Perkins, 1983).

CONTENIDO DE LA EVALUACION

Hasta hace muy poco tiempo, la investigación acerca de la escritura se centraba únicamente en el producto escrito, pero profesores e investigadores, viendo que esto no era suficiente, comenzaron a investigar el proceso (Zamel, 1982). Según Charney (1984), es posible que los métodos de evaluación basados solamente en el producto escrito sean inválidos a priori, especialmente con fines diagnósticos (Flower y Hayes, en prensa).

El proceso se refiere a las diferentes

actividades u operaciones que intervienen en la tarea de escritura, es decir, cómo se general las ideas, cómo se formulan y desarrollan, etc. (Zamel, 1982). Por tanto, la evaluación del proceso debería incluir el análisis de actividades como, por ejemplo, la recuperación de información de la memoria y de fuentes externas, su selección, la formulación de planes tentativos que limiten el tema y seleccionen los datos más relevantes, la organización de ideas, su plasmación sobre el papel, eligiendo la forma más apropiada del lenguaje para transmitir el mensaje que se intenta, la revisión, durante la cual se buscan posibles lagunas o faltas, y la corrección, durante la que se perfecciona el estilo, se refina la elección de palabras y se corrigen las faltas encontradas durante la revisión.

En lo que respecta a la evaluación del producto escrito, existe una falta de acuerdo en cuanto a la clasificación y a la denominación de sus componentes. Un mismo factor es denominado de distinta forma por los diferentes autores y, además, los autores utilizan un mismo nombre para denominar distintos factores.

Esta gran confusión ha dado lugar a que los diferentes autores empleen medidas muy distintas para evaluar la escritura, concediendo especial importancia a unos u otros elementos en función de sus propios criterios.

Dada esta ambigüedad, y con el fin de organizar las medidas utilizadas, los autores de este artículo han desarrollado en otros trabajos (Santana, 1983; Gil y Arto-la, 1984; Santana, 1985 a; Santana, 1985 b) un modelo, en el que se ordenan los distintos elementos del producto de la escritura en cinco grandes áreas: la grafía, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. A su vez, dentro de cada área se analizan cuatro factores o características: la productividad, la complejidad, la precisión y el resultado de la revisión (figura 1). La evaluación de la grafía debe abarcar, entre otros, aspectos relativos a la tipografía, como, por ejemplo, las características distintivas de las letras o el

| | GRAFIA | MORFOLOGIA | SINTAXIS | SEMANTICA | PRAGMATICA |
|--------------------------|--------|------------|----------|-----------|------------|
| PRODUCTIVIDAD | | | | | |
| COMPLEJIDAD | | | | | |
| PRECISION | | | | | |
| RESULTADO DE LA REVISION | | | | | |

FIGURA 1

Modelo de análisis del producto de la escritura.

espacio entre las letras. La evaluación de la morfología, como parte de la gramática que trata de la formación de las palabras, debe incluir el análisis de elementos tales como el lexema, el morfema, la sílaba y la palabra. La sintaxis es aquella parte de la gramática que se ocupa de la coordinación, la unión y el orden de las palabras en la frase, por lo que su evaluación debería considerar elementos como, por ejemplo, el tipo de frases utilizadas. La evaluación de los aspectos semánticos hace referencia al análisis del significado de las palabras individuales en la frase, a la variedad de las palabras, al tamaño del vocabulario y a las relaciones semánticas entre las distintas unidades. Por último, el análisis de la pragmática debería considerar las funciones del lenguaje, es decir, la eficacia del uso del lenguaje para la comunicación, para lo cual tendrá que tener en cuenta la audiencia y el propósito de escritura.

En cada una de las cinco áreas se han tenido en cuenta los cuatro factores o características. La productividad se refiere a los aspectos cuantitativos de las diferentes unidades del producto de la escritura, como, por ejemplo, el número de morfemas (morfológico) o el número de palabras distintas (semántico). La complejidad indica el grado de dificultad y diversidad de dichas unidades, por lo que

dentro de este factor se encontrarían, por ejemplo, la medida de los tipos de letra (gráfico) y las medidas de la complejidad de las palabras (semántico). Dentro de las medidas de precisión o grado de corrección o exactitud con el que los sujetos escriben, es decir, los aspectos cualitativos de las áreas, se incluirían, por ejemplo, los errores gramaticales (sintáctico) y las medidas referidas a la corrección de la comunicación de las ideas (pragmática). Por último, el factor denominado resultado de la revisión incluye los aspectos que resultan del proceso de revisión y que se pueden evaluar a través del producto escrito, tales como el número de palabras cambiadas y añadidas y el reconocimiento de errores (Santana, 1983).

METODOS DE EVALUACION DE LA ESCRITURA

1. Requisitos de los sistemas de evaluación de la escritura

Una evaluación adecuada de la escritura debe tener en cuenta los conocimientos previos que aporta el sujeto examinado a la tarea de escritura, su nivel de interés por la tarea y sus actitudes. Por otro lado, es importante que el sujeto realice la tarea

de escritura en distintas condiciones, de diferentes modos, para diversas audiencias, y con unas instrucciones específicas y claras, ya que estas variables influyen tanto sobre el proceso como sobre el producto de la escritura (St. Amant, 1976; Berman y Smith, 1980; Spandel y Stiggins, 1981; Brown, 1981; Green y Morgan, 1981; Keech, 1981; Kinneavy, 1971; Fagan, 1981; Litowitz, 1981).

Además, cualquier método de evaluación de la escritura debe definir la ejecución en términos concretos, ser sensible a los distintos grados de desarrollo, ser aplicable en diferentes áreas y estar construida de tal forma que, a pesar de su amplitud, no sea ambigua y, a pesar de incluir análisis específicos, no sea limitada. Asimismo, debe requerir que los sujetos lleven a cabo una tarea similar a la realizada en la vida real, proveyendo a los sujetos de la oportunidad, en términos de tiempo y tarea, de demostrar el lenguaje que generalmente utiliza (Spandel y Stiggins, 1981).

Al valorar la escritura se debe intentar relacionar el análisis cuantitativo con el análisis cualitativo, teniendo en cuenta la importancia de cada rasgo y la manera en que cada uno contribuye a la evaluación general (Brown, 1981; McCaig, 1981). Asimismo, es necesario que el evaluador distinga entre la actividad de escritura en sí misma, incluidas las actividades de preescritura y de reescritura, y el producto de la actividad, aunque las relacione, y que distinga la elección del lenguaje (dialecto y registro) de la habilidad para expresar los pensamientos de forma clara.

Un instrumento de evaluación de este tipo debe estar desarrollado en base a los conocimientos previos acerca de la evaluación de la escritura y tras el establecimiento de las bases empíricas necesarias, lo que permite mejorar los sistemas de evaluación anteriores. Al mismo tiempo, el sistema ha de estar dirigido por un modelo completo de la escritura, que defina claramente qué es la escritura y cuáles son sus diferentes elementos.

En toda evaluación es importante es-

pecificar de antemano los contenidos de la evaluación, los métodos de evaluación que se van a emplear y sus objetivos, que son los principales determinantes de la evaluación a realizar (Bond y Tinker, 1979). Diferentes propósitos requieren distintos tipos de evaluación. Sin embargo, hasta ahora no se ha tenido prácticamente en cuenta este aspecto (DeShields, Hsieh y Frost, 1984). En el modelo del producto de Santana y Gil (Santana, 1983; Gil y Artola, 1984) se traduciría en dar distinto peso a una u otra medida en función del fin de la evaluación, y en aplicar el instrumento con mayor o menor especificidad, es decir, en utilizar medidas más concretas o medidas más generales. La especificidad del ejercicio debe incrementar con la especificidad de las habilidades que van a ser evaluadas. Conjuntamente, la cantidad de escritura requerida estará en función de las decisiones que se vayan a tomar. Generalmente, cuanto más precisos y numerosos sean los criterios y estándares aceptable, se tenderá a evaluar más escritura. Por ejemplo, para el diagnóstico de las dificultades concretas de un sujeto es importante evaluar de forma específica. En cambio, para situar al sujeto en una clase es suficiente con una evaluación general (Stiggins y Spandel, 1981).

El cumplimiento de estos requisitos permite construir un sistema de evaluación en base al análisis riguroso del lenguaje y de los procesos psicológicos de la escritura.

2. Tipos de sistemas de evaluación de la escritura

Los sistemas de evaluación de la escritura se pueden dividir, en primer lugar, en función de su objeto de estudio, en sistemas de evaluación del proceso y sistemas de evaluación del producto. Mientras que los primeros evalúan las actividades llevadas a cabo durante la escritura, los segundos analizan una serie de elementos del producto escrito. La mayoría de los sistemas de evaluación se incluyen en

el segundo grupo, el de la evaluación del producto, debido a que el proceso se ha comenzado a estudiar hace relativamente poco tiempo y hasta el momento el producto es más accesible para su evaluación.

ideas, a través del estudio de las pausas de escritura (Pianko, 1977; Perl, 1978; Matsuhashi, 1979; Perl, 1979; Pianko, 1979; Matsuhashi, 1982).

2.1. *Evaluación del proceso de la escritura*

Debido a que las teorías acerca del proceso de la escritura son todavía muy recientes, los sistemas de evaluación de dicho proceso también datan de los últimos años y todavía son muy escasos.

Un ejemplo de este tipo de sistemas de evaluación, que estudia al menos más de uno de los procesos implicados en la escritura, es el de Atlas (1979), que se basa en la teoría del proceso de Flower y Hayes. En dicho sistema, Atlas supone que es más fácil evaluar los componentes de forma separada que el proceso en su conjunto. Asimismo, supone que para llevar a cabo inferencias legítimas acerca del proceso de la escritura, hay que controlar el conocimiento del sujeto sobre el mundo real, para lo cual el autor estandariza el «background» de conocimiento antes del comienzo de la prueba. Dicha prueba consta de tres momentos independientes, que corresponden a la evaluación de la generación de ideas, de su organización y de su traducción. Es importante señalar que el autor no evalúa el proceso de revisión.

También Humes (1980) evalúa varios procesos implicados en la escritura: las destrezas de planificación, de elaboración y de edición. Con el fin de evaluar la planificación/organización, considera elementos tales como la selección de un tema apropiado o la construcción de un esquema. La elaboración se evalúa pidiendo al sujeto que limite un párrafo con cada idea principal, que resuma la información, etc. Los elementos correspondientes a la comprobación y edición se refieren a los cambios que realiza el sujeto.

Otros autores evalúan solamente uno de los procesos implicados en la escritura, como, por ejemplo, la generación de

2.2. *Evaluación del producto de la escritura*

Distintos autores han clasificado los sistemas de evaluación del producto de la escritura basándose en criterios muy diferentes. Así, por ejemplo, mientras que Hall (1981) se basa en la estrategia de evaluación y en quién realiza dicha evaluación, Moss, Cole y Kampalikit (1982) clasifican los métodos de evaluación del producto a lo largo de tres dimensiones: la estructura de la tarea, el método de puntuación y el nivel de evaluación. La clasificación más clásica, utilizada por la mayor parte de autores, organiza los sistemas en función del material utilizado, distinguiendo entre métodos directos y métodos indirectos (Huddleston, 1954; Palmer, 1961; Noyes, 1963; Hulewicz, 1974; Bond y Hayes, 1979; Prater, 1978; Anderson, 1980; Brown, 1981; Perkins, 1983).

Los métodos indirectos, denominados generalmente tests objetivos, pueden adoptar distintas formas. En general miden la habilidad para utilizar o reconocer el uso propio de las convenciones de escritura eficaz, en base a constructos explícitos, en los que hay respuestas definidas claramente como erróneas y como correctas (Spandel y Stiggins, 1981). La información que aportan estos tests es necesaria, pero no suficiente, debido a que no miden los elementos globales de la composición, como, por ejemplo, la claridad, la lógica o la idea principal. Por ello no permiten obtener conclusiones generales sobre la habilidad de escritura (Della-Piana, Cooper, Odell y Endo, 1976; Cooper y Odell, 1977; Prater, 1978; Berman y Smith, 1980).

La principal dificultad que presentan dichos métodos es que evalúan la escritura sin que el sujeto escriba, impidiéndole que pueda mostrar directamente el lenguaje escrito que utiliza, dado que el

sujeto, por ejemplo, no puede elegir sus propias palabras, ni organizar sus pensamientos en párrafos, ni tener en cuenta el propósito de la escritura ni la audiencia (Braddock, Lloyd-Jones, Schoer, 1963). A este respecto, Shuy (1981) comenta que los escritores saben más de lo que utilizan. Dado que el escritor tiene que formar una representación formal lógicamente coherente del mensaje que intenta transmitir (Bond, Tamor y Matz), los tests objetivos carecen en cierta medida de validez, pues no miden frecuentemente lo que dicen medir (Vordenberg, 1952; Newkirk, 1979).

Muchas investigaciones suponen que los tests objetivos son el único medio de alcanzar un nivel aceptable de fiabilidad en la medida de la habilidad de escritura, aunque en realidad esa cuestión dependerá en gran medida del tipo de normas de corrección de los restantes métodos (Palmer, 1961; Bonset, 1974; Newkirk, 1977; Brown, 1978, y Miller, 1979). Ejemplos de los métodos indirectos son el «Subject Examination in College Composition Service», o *CLEP* (College Entrance Examination Board by Educational, 1965-76); el «Test of Standard Written English», o *TSWE* (Educational Testing Service, 1975); el «*Written English Expression Placement Test*» (Educational Testing Service, 1976), el «*Language Arts: IOX Objectives Based Tests*» (Paxton, Fess y Popham, 1973-1974), el «*Test of Everyday Writing Skills*» (McGraw-Hill, 1978), entre otros muchos.

Los métodos directos, llamados también pruebas de ensayo, son aquellos que evalúan el producto escrito en base a una muestra real de escritura, maximizando de esta forma la autenticidad de la evaluación, dado que se asemeja a las actividades de escritura de la vida real (Ebel y Damrin, 1960; Bond y Hayes, 1979; Brown, 1981). Debido a que muchas de las destrezas medidas son menos tangibles que aquellas medidas por los métodos indirectos, la dicotomía correcto/incorrecto es menos relevante. La objetividad de estas pruebas depende de la especificidad de los criterios de evaluación, del entre-

namiento de los correctores y de las variables no controladas, como, por ejemplo, la caligrafía (Markham, 1976). Ejemplos de los métodos directos de evaluación de la escritura son la Escala de Corbin (1966), el Sistema de Loritsch (1976), el Sistema de Fagan (1981), el «Assessment of Writing Skills», o *AWS* (Friedman, Fowler, 1979); «*The Diagnostic Evaluation of Writing Skills*» (Weiner, 1980), el *T.A.L.E.* o «test de análisis de lecto-escritura» (Cervera y Toro, 1984); la prueba de Campese y Mayo (1982) y la escala de Biggs y Collis (1982).

Hay muchas formas distintas de evaluar las muestras de escritura, pero no hay acuerdo general respecto a la clasificación de dichas formas. El principal problema cara a la realización de esta clasificación radica en que un mismo concepto es definido de distinto modo por los diferentes autores, como, por ejemplo, el concepto de holístico.

Lloyd-Jones (1977) distingue entre los métodos holísticos y los métodos atomísticos. Estos últimos evalúan factores particulares asociados con habilidades de escritura, mientras que los métodos holísticos consideran las muestras de escritura solamente como entidades completas. Además, distingue entre dos tipos de pruebas holísticas: aquellas que consideran la muestra de escritura como representativas de todo el discurso y aquellas que aíslan subcategorías y evalúan la muestra de escritura en términos de su aptitud dentro del rango prescrito. Por tanto, los llamados métodos atomísticos corresponderían a los métodos indirectos y a parte de los métodos directos. Dentro de los métodos holísticos, el autor distingue el llamado «Primary Trait System», que tiene en cuenta el modo de escritura.

Cooper (1977) se refiere a «holístico» para denominar cualquier procedimiento que no enumera factores lingüísticos, retóricos o de información de una muestra de escritura, y en caso de que requiera que cada factor sea evaluado de forma separada, no requiere la contabilización de elementos. De esta forma, el lector

utiliza la lista de factores solamente como una guía general con el fin de poder emitir el juicio holístico. Este autor distingue varios tipos de evaluación holística: 1. La escala de composición consiste en una serie de muestras ordenadas de acuerdo con su calidad. 2. La escala analítica es una lista de 4 a 10 ó 12 factores o características de la escritura en un modo particular, que están descritas con cierto detalle a lo largo de una escala. 3. La escala dicotómica está formada por un conjunto de preguntas a las cuales un juez tiene que responder afirmativa o negativamente, en función de la presencia o ausencia del factor en la muestra de escritura. 4. El análisis de factores presta atención a un aspecto particular de la muestra de escritura, como, por ejemplo, su estructura. 5. El «Primary Trait Scoring» requiere que el evaluador considere precisamente aquellos factores de la muestra que son relevantes para el tipo de discurso, teniendo en cuenta la audiencia, el rol del hablante, el propósito y el tema requerido por ese tipo de discurso y por la tarea particular de escritura, dado que la guía de puntuación está elaborada para una tarea particular de escritura, en un contexto determinado. 6. El método de impresión general requiere que el juez decida dónde se encuentra cada muestra a lo largo de una escala y en comparación con las otras muestras de escritura recogidas en dicha situación de evaluación. 7. La respuesta del centro de gravedad es un método en el que el evaluador, tras leer la muestra de escritura, debe localizar los puntos principales o centros de gravedad, resumirlos y definirlos con una palabra.

Spandel y Stiggins (1981) distinguen cinco sistemas de evaluación del producto, y los comparan en base a las características generales, la fiabilidad, la cantidad de información que suministran, el tiempo de preparación, los lectores necesarios, el tiempo de corrección, su utilización en la clase y el tamaño de la muestra. Los cinco métodos de evaluación son: la evaluación holística, la evaluación analítica, el «Primary Trait», la evaluación de la

mecánica y la gramática, y el análisis de «T-Unit».

Esta diversidad de clasificaciones nos muestra la gran confusión de conceptos que existe respecto a los sistemas de evaluación de la escritura. Otro ejemplo lo constituye el concepto de «Primary Trait Scoring» en diferentes autores. Para Perkins (1983) consiste en una evaluación holística asignada a unos factores determinados de la escritura, que requiere que el evaluador evalúe si la muestra de escritura posee ciertas características (llamadas «Primary Traits») o no, que son importantes para una tarea retórica específica que el escritor intenta llevar a cabo. Sin embargo, Spandel y Stiggins (1981) afirman que se trata de un sistema de evaluación similar a la evaluación analítica, debido a que se centra en unas características específicas de una muestra determinada de escritura, con la diferencia de que este tipo de análisis es específico de la situación y del contexto retórico.

A pesar de que existen distintas clasificaciones de los métodos directos de evaluación de la escritura, la mayor parte de investigadores distinguen solamente entre los métodos holísticos y los métodos analíticos, aunque tal distinción no sea igualmente definida por todos.

En general, la evaluación holística está basada en el concepto de que una evaluación válida de la escritura depende del examen de la muestra de escritura considerada como una totalidad, dado que el total de la muestra es mayor que la suma de sus partes (Myers, 1980). Tiene las ventajas de poseer validez de contenido y requerir poco tiempo, por lo que es útil para situar a los sujetos en diferentes clases. Los distintos investigadores también divergen en cuanto al número de puntuaciones que se pueden obtener mediante este método, aunque para la mayoría la evaluación holística da lugar a una única puntuación global, obtenida según los propios criterios del lector, de acuerdo con los criterios que proporcionan unas normas generales dadas o en base a un modelo estándar, denominándose a

menudo Impresión General (Coffman y Kurfman, 1968; Besboar, 1976; Hartnett, 1978; Hogan y Mishler, 1979; Smith, 1979; Moss, Cole y Kampalikit, 1982; Perkins, 1983). Sin embargo, otros investigadores denominan evaluación holística al método mediante el cual se obtienen varias puntuaciones globales de la escritura, de factores generales distintos, considerando siempre la escritura como un todo (Lloyd-Jones, 1979).

El método de evaluación analítico considera la composición como una colección de factores lingüísticos, retóricos y/o de información (Hartnett, 1978), que se juzgan de modo independiente, por lo que se obtienen puntuaciones para los diferentes elementos de la escritura. Dicha evaluación puede consistir tanto en un recuento de errores como en la atribución de una puntuación dentro de una escala concreta (Godshalk, Swinedorf y Coffman, 1966; Hogan y Mishler, 1979; Smith, 1979; Prater, 1980; Bauer, 1982; Moss, Cole y Kampalikit, 1982). Para Perkins (1983) este tipo de evaluación implica la separación de varios factores de la composición en distintos componentes, con el fin de evaluarlos, tales como la gramática, el vocabulario o la mecánica.

A pesar de esta dicotomía, parece existir una alta correlación positiva entre las puntuaciones obtenidas mediante los métodos holísticos y las obtenidas mediante los métodos analíticos (Smith, 1979; Winters, 1979; Prater y Padia, 1980). Según Hartnett (1978), no existe una separación clara entre los dos tipos de métodos, sino que ambos son parte de un continuo que abarca desde la evaluación holística hasta la evaluación atomística, polo en el que se sitúan los tests referidos a una norma. El problema reside en que una evaluación global, entendida como consideración de la muestra en su totalidad, no es posible, dado que todo lector, al intentar evaluar una muestra de escritura, se fija en determinados aspectos más que en otros, y si no dispone de normas externas, presta atención a sus propios criterios, centrándose más en determinados aspectos de la muestra con el fin de poder emitir final-

mente un juicio. Así, por ejemplo, el profesor puntúa las cualidades de la escritura que enfatiza él mismo en la enseñanza, no teniendo en cuenta a menudo el resto de las características (Keech, 1981). De esto se deduce que todo método de evaluación es analítico. Consecuentemente, la dicotomía holístico-analítica no es un criterio totalmente válido para clasificar los métodos de evaluación de la escritura existentes.

También se han realizado algunas investigaciones comparando los métodos directos con los métodos indirectos de evaluación de la escritura (Noyes, 1963; Godshalk, Swinedorf y Coffman, 1966; Dohaney, 1978; Davis, 1979; Huntley, Schmeiser y Stiggins, 1979; Smith, 1979; Hogan y Mishler, 1980; Moss, Cole y Kampalikit, 1982), demostrando la existencia de una relativa relación entre ambos tipos de pruebas, dado que los índices de correlación oscilan aproximadamente entre 0,42 y 0,75, lo que sugiere que ambos métodos evalúan factores comunes, pero que, al mismo tiempo, cada uno examina aspectos específicos (Huntley, Schmeiser y Stiggins, 1979).

Por último, hay que señalar que algunos sistemas de evaluación de la escritura combinan el método directo y el indirecto. Sin embargo, esta combinación es diferente en los distintos sistemas. Algunos autores, como, por ejemplo, Prater (1978), evalúan los mismos factores en la muestra de escritura y en el test objetivo. Por el contrario, en el «Test of Written Language» o «TOWL» (Hammil y Larsen, 1978) se analizan elementos tales como el vocabulario y la estructura de la frase en base a la muestra de escritura, mientras que los tests objetivos evalúan el deletreo, la puntuación, etc. Otras pruebas, como, por ejemplo, el «English Composition Achievement Test», evalúan la composición de forma global, mientras que, en base a los tests objetivos, analizan los aspectos más específicos.

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura acerca de la

evaluación de la escritura muestra, en primer lugar, que existe gran confusión respecto al concepto de evaluación de la escritura y sus componentes, a los términos que se utilizan para denominarlo, así como respecto a las clasificaciones de los sistemas de evaluación. Existen definiciones muy distintas para un mismo concepto y, a la vez, varios conceptos son definidos del mismo modo. Esta ambigüedad pone de manifiesto la necesidad de un modelo de la escritura que defina sus componentes y las estrategias de evaluación posibles. En este trabajo se expone un modelo del producto de la escritura y sus características que permite su evaluación a distintos niveles del lenguaje.

Dicha revisión, asimismo, muestra la existencia de una gran proliferación de

sistemas de evaluación de la escritura, especialmente del producto escrito. Sin embargo, esta gran cantidad de sistemas parece no ser el resultado de un gran número de concepciones distintas acerca de qué es la escritura ni tampoco de cómo se puede evaluar. Muchos de los sistemas de evaluación son prácticamente idénticos, tienen las mismas líneas generales y los conceptos básicos se repiten. Por tanto, en realidad, parece que se trata de una proliferación artificial, que responde más a razones de tipo económico y social y al desconocimiento de los sistemas existentes, que a una necesidad real de tal diversidad. Esta gran proliferación de instrumentos, muy parecidos, dificulta la elección de un instrumento adecuado a la finalidad de la evaluación.

Referencias

- ANDERSON, B. L.: «Writing assessment alternative for the 80's». Artículo presentado a la Asociación Americana de Administradores Escolares. Chicago, 6-9 de julio de 1980.
- ATLAS, M. A.: *Addressing an audience: A study of expert-novice differences in writing*. Pittsburgh, Ph.D., Carnegie Mellon University, 1979.
- BAUER, B. A.: *The reliabilities and cost-efficiencies of three methods of assessment for writing ability: an empirical inquiry*. Champaign, Ph. D., University of Illinois at Urbana-Champaign, 1982.
- BERMAN, J. P., y SMITH, C. M.: «The Winthrop College writing skills programs: a model for college-school cooperation». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Conferencia sobre Composición y Comunicación en el Colegio. Washington, 13-15 de marzo de 1980.
- BESBOAR, B. B.: «The condition of student writing». *American Education*, 1976, 12 (2), 19-22.
- BIGGS, J. B., y COLLINS, K. F.: «The psychological structure of creative writing». *The Australian Journal of Education* 1982, 26 (1), 59-70.
- BOND, J. J., y HAYES, J. R.: «A review and discussion of tests of writing ability». Unpublished M. S., 1979.
- BOND, J.; TAMOR, L., y MATZ, R.: «Formal assessment children's writing». *The Hisb|Scope Report*, 1979, 4, 19-25.
- BOND, G. L., y TINKER, M. A.: *Reading difficulties: Their diagnosis and correction*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1979.
- BONSET, H.: «Objective writing skills tests as a basis for primary and continued education». *Levende Talen*, junio 1984, 306, 204-218.
- BRADDOCK, R.; LLOYD-JONES, R., y SCHOER, L.: *Research in written composition*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1963.
- BROWN, R.: «Minimal competency testing in the language arts: the issues from a national perspective». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Conferencia sobre Composición y Comunicación en el College. Denver, marzo 30-abril 1, 1978.
- BROWN, R.: «National assessment of writing ability». En FREDERIKSEN y DOMINIC: *Writing: the nature, development, and the teaching of written communication*, vol. 2, Hillsdale, Erlbaum, 1982.
- CALFEE, R. C.: «Assessment of independent reading skills: Basic research and practical applications». En REBER, A. S., y SCARBOROUGH, D. L.: *Towards a psychology of reading*. Hillsdale, LEA, 1977.
- CAMPLESE, D. A., y MAYO, J. A.: «How to improve the quality of student writing-the colleague swap». *Teaching of Psychology*, abril 1982, 9 (2), 122-123.
- CERVERA, M., y TORO, J.: *T. A. L. E.: test de análisis de lecto-escritura*. Madrid, Pablo del Río, 1980.
- CHARMEY, D.: «The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview». *Research in the Teaching of English*, febrero 1984, 18 (1), 65-81.
- COFFMAN, W. y KURFMAN: «A comparison of two methods of reading essay examinations». *American Educational Research Journal*, enero 1968, 5.

- COOPER, C. R.: «Holistic evaluation of writing». En C. R. COOPER y L. ODELL (eds.): *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1977, 3-32.
- COOPER, C. R., y ODELL, L. (eds.): *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1977.
- CORBIN, R.: *The teaching of writing in our schools*. Nueva York. The MacMillan Company, 1966.
- DAVIS, M. T.: «Evaluating remedial and compensatory english/writing programs: procedures and effects». Tempe, Ed. D. Arizona State University, 1979.
- DELLA-PIAMA, G.; ODELL, L.; COOPER, CH., y ENDO, G.: «The writing skills decline: So what?». *Educational Technology*, 1976, 16 (7), 30-39.
- DESHIELDS, S. M.; HSIEH, H. K., y FROST, D.: «The measurement of writing skills —some problems and a probable solution». *Educational and Psychological Measurement*, 1984, 44, (1), Spring, 101-112.
- DOHANEY, M. T.: «Growth in writing ability through immersion in a university discipline». Boston, Ed. D. Boston University School of Education, 1978.
- EBEL, R. L., y DAMRIN, D. E.: «Tests and examinations». In C. HARRIS (Ed.): *Encyclopedia of educational research*. Nueva York, The MacMillan Co., 1960.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE: *Subject Examination in College Composition (CLEP)*. College Entrance Examination Board, 1965-76.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE: *Test of Standard Written English (TSME)*. Princeton, 1975.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE: *Written English Expression Placement Test*, 1976.
- FAGAN, W. T.: «A longitudinal study of grade five and grade eleven student's written language and a comparison with teacher's written language». *The Alberta Journal of Educational Research*, 1981, 27 (3), septiembre, 217.
- FLOWER, L.: «Revising writer-based prose». *Journal of Basic Writing*, en prensa.
- FRIEDMAN, M. y FOWLER, E.: «Assesing Elementary Student's Writing Skills». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. San Francisco, 8-12 de abril de 1979.
- GIL, G., y ARTOLA, T.: «La evaluación: Producción y comprensión del lenguaje escrito». En J. MAYOR: *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1984.
- GODSCHALK, F. I.; SWINEDORF, F., y COFFMAN, W. E.: *The measurement of writing*. Nueva York, College Entrance Examination Board, 1966.
- GREEN, G. M., y MORGAN, J. L.: «Writing ability as a function of the appreciation of differences between oral and written communication». In FREDERIKSEN DOMINIC: *Writing: the nature, development and teaching of written communication*, vol. 2. Hillsdale, Erlbaum, 1981.
- HALL, J. K.: *Evaluation and improving written expression*. London, Allyn & Bacon, 1981.
- HAMMIL, D., y LARSEN, S.: *Test of written language (TOWL)*. Austin, Pro-Ed., 1978.
- HARTNETT, C. G.: «Measuring writing skills», 1978.
- HOGAN, T. P., y MISHLER, C. J.: «Judging the quality of student's writing: When and how». *Elementary School Journal*, enero 1979, 79 (3), 142-146.
- HOGAN, T. P., y MISHLER, C.: «Relation ships between essay tests and objective tests of language skills for elementary school students». *Journal of Educational Measurement*, 1980, 17 (3), 219-227.
- HUDDLESTON, E. M.: «Measurement of writing ability at the college-entrance level: objective versus subjective testing techniques». *Journal of Experimental Education*, 1954, XXII, (3), 165-213.
- HUDDLESTON, R. R.: «A prototipe for objectively measuring composition ability». Ann Arbor Ph. D. Universidad de Michigan, 1974.
- HUMES, A.: «Assesing Writing Proficiencies with Writing Samples in Grades 2-6». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Boston, abril 17-11, 1980.
- HUMES, A., y cols.: «Specifications for 1-6 Writing Skills Assessment». Los Alamitos, Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1980.
- HUNTLEY, R. M.; SCHMEISER, y STIGGINS, R. J.: «The assessment of rhetorical proficiency: The role of objctive tests and writing samples». Artículo presentado en la Reunión Anual del Consejo Nacional de Medida en Educación. San Francisco, abril 9-11, 1979.
- KEECH, C.: «An examination of procedures and implications of holistic assessment of writing». In A. HUMES: *Moving between practice and research in writing*. Los Alamitos, SWRL, Educational Research and Development, 1981.
- KINNEAVY, J. L.: *A theory of discourse*. New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1971.
- LITOWITZ, B. E.: «Developmental issues in written language». *Topics in Language Disorders*, marzo 1981, 1 (12), 73-89.
- LOYD-JONES, R.: «Primary Trait Scoring». In C. R. COOPER y L. ODELL: *Evaluating writing: describing, measuring, judging*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1977.
- LORITSCH, R. H.: «A comparative study of traditional and selfpaced methods of teaching frehsmen english composition at the Northern Virginia Community College». Sant Louis, Ed. D. The George Washington University, 1976.
- MARKHAM, L. R.: «Influences of handwriting quality on teacher evaluation on written work». *American Educational Research Journal*, 1976, 13 (4), Fal., 277-283.
- MARTLEW, M.: *The psychology of written language. A developmental approach*. Londres, John Wiley & Sons, 1983.
- MATSUASHI, A.: «Producing written discourse: A theory based description of the temporal characteristics

- of three discourse types four competent grade 12 writers». Ph. D. State University of New York at Buffalo, 1979.
- MATSUASHI, A.: «Explorations in the real-time production of written discourse». In M. NYSTRAND: *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. Nueva York, Academic Press, 1982.
- MCCAIG, R. A.: «A model for the evaluation of student writing». Detroit, Ed. D. Wayne State University, 1981.
- MILLER, J. F.: «Assessing children's language behavior: a developmental process approach». In SCHIEFEL-BUSCH, R. L.: *Bases of Language Intervention*. Baltimore, University Park Press, 1978.
- MILLER, S.: «Test scores, course grades, and bottom lines». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Conferencia sobre Composición en el College. Minneapolis, 5-7 de abril de 1979.
- MOSS, P. A.; COLE, N. S. y KAMPALIKIT, CH.: «A comparasion of procedures to assess written language skills at grades 4, 7 and 10». *Journal of Educational Measurements*, 1982, 19 (1), 37-48.
- MYERS, M.: *A procedure for writing assessment and holistic scoring*. Washington, D. C., National Institute of Education (DHEW), 1980.
- NATION, J. E., y ARAM, D. M.: *Diagnosis of Speech and Language Disorders*. Sant Louis, The C. V. Mosky Company, 1977.
- NEWKIRK, T.: «The mass testing of writing: how well is it being done?» Durham, University of Hampshire, 1977.
- NEWKIRK, T.: «How competent are the writing competency tests?» Artículo presentado en el Symposium de Alabama sobre Literatura Inglesa y Americana. Birmingham, 18-20 de octubre de 1979.
- NOYES, E. S.: «Essay and objective tests in english». *College Board Review*, 1963, 49, 7-11.
- NYSTRAND, M.: *Assessing written communicative competence: a textual cognition model*. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1977.
- PALMER, O.: «Sense or nonsense? The objective testing of english composition». *English Journal*, mayo 1961.
- PAXTON, N.; PAULSON, L.; FESS, N., y POPHAM, R. J.: «Language Arts: IOX Objectives-Based Tests, 1973.
- PERKINS, K.: «On the use of composition scoring techniques, objective measures, and objective tests to evaluate ESL writing ability». *Tesol Quarterly*, diciembre 1983, 17 (4), 651-672.
- PERL, S.: «Five writers writing: Case studies of the composing processes of unskilled college writers». Nueva York, Ph. D. New York University, 1978.
- PERL, S.: «The composing processes of unskilled college writers». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. San Francisco, 1 de abril de 1979.
- PERL, S.: «The composing processes of unskilled college writers». *Research in the Teaching of English*, diciembre 1979, 13 (4), 317-336.
- PIANKO, S. H.: «The composing acts of college freshman writers: a description». New Brunswick, Ed. D. Rutgers University, The State University of New Jersey, 1977.
- PIANKO, Sh.: «A description of the composing processes of college freshman writers». *Research in the Teaching of English*, 13 (1), 5-22 de febrero de 1979.
- PRATER, D. L.: «The construction and validation of a criterion-referenced test in basic writing skills». Los Angeles, Ed. D. University of California, 1978.
- PRATER, D. y PADIA, W.: «Developing parallel holistic and analytic scoring guides for assessing elementary writing samples». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación de Investigación Educativa del Suroeste. San Antonio, febrero 1980.
- SANTANA, B.: «La evaluación de la escritura: Estudio de los aspectos morfológicos». Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1983.
- SANTANA, B.: «Desarrollo de los aspectos morfológicos de la escritura». *Estudios de Psicología*, 1985, 19-20.
- SANTANA, B.: «Estudio de las relaciones entre las medidas de los aspectos morfológicos de la escritura». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1985, en prensa.
- SHUY, R.: «Closing Remarks». In A. HUMES: *Moving between practice and research in writing*. Los Alamitos, SWRL Educational Research and Development, 1981, 167-168.
- SMITH, L. S.: «Measures of High School Student's Expository Writing: Direct and Indirect Strategies». Artículo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa. San Francisco, 8-12 de abril de 1979.
- SMITH, L. S.: «An investigation of three domain referenced strategies to assess secondary students' expository writing». Los Angeles, Ed. D. University of California, 1979.
- ST. AMANT, M. M.: «Objective evaluation of english composition». Ph. D. The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, 1976.
- SPANDEL, V. y STIGGINS, R. S.: *Direct measures of writing skills: Issues and applications*. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory, 1981.
- STIGGINS, R. J.: «A comparasion of direct and indirect writing assessment methods». *Research in the Teaching of English*, 1982, 16 (2), 101-114.
- VERNON, M.: «Mind over mouth: A rationale for total communication». *Volta Review*, 1972, 74 (9), 529-540.
- VORDENBERG, W. P.: «How valid are objective english tests?» *English Journal*, 1952, XLI.
- WEINER, E.: «The diagnostic evaluation of writing skills (DEWS): Application of DEWS criteria to writing samples». *Learning Disability Quarterly*, 1980, 3 (2), 54-59.
- WEINER, E.: «Diagnostic evaluation of writing skills». *Journal of Learning Disabilities*, 1980, 13 (1), 43-48.

- WILSON, D. K.: «Developing skill in the oral reading of information prese». *Communication Education*, 1977, 26 (4), 352-353.
- WINTERS, L.: «The effects of differing response criteria on the assessment of writing competence». Los Angeles, Ed. D. University of California, 1979.
- ZAMEL, V.: «Writing: the process of discovering meaning» *Tesol Quarterly*, 1982, 16 (2), 195.

Resumen

En este estudio se realiza una revisión de los sistemas de evaluación de la escritura y de estudios relacionados. Se comienza con una visión de conjunto de las dificultades principales en el estudio de la evaluación de la escritura, y de la importancia y utilidad que tiene un sistema de evaluación de la escritura en distintas áreas de conocimiento. Posteriormente se analiza cuál es el objeto de evaluación de los diferentes sistemas y qué medidas se utilizan en las investigaciones acerca de la escritura. A este respecto se expone un modelo del producto de la escritura que permite organizar, de modo prácticamente exhaustivo, las medidas del producto escrito. Tras resumir los requisitos, que según distintos autores debería cumplir cualquier sistema de evaluación de la escritura, se clasifican los sistemas de evaluación en base a si el objeto de análisis es el proceso o el producto de la escritura, definiendo sus características generales. A su vez, se exponen diferentes clasificaciones de los sistemas de evaluación del producto escrito, realizadas principalmente en función de la estrategia de evaluación. Esta revisión muestra la falta de acuerdo existente entre los diferentes autores respecto al objeto y el modo de evaluación, así como a la terminología utilizada.

Abstract

A review of the evaluation systems and other related studies is realized in this paper. It starts with an overall view of the main difficulties in the study of the evaluation of writing, and the importance and usefulness that an evaluation system of writing has in different areas of knowledge. Subsequently, it analyzes which is the object of evaluation of the different systems and what measures are undertaken in the investigations of writing. In this respect, a model of the product of writing which allows to organize in an almost exhaustive manner the measures of the written product is explained. After summarizing the requirements that according to different authors an evaluation system of writing should fulfill the evaluation systems are classified by defining its general characteristics on the basis of whether the object of analysis is the process or the product of writing. At the same time, different classifications of the evaluation systems of the written product, realized mainly in function of the evaluation strategy, are explained. This review shows the lack of agreement among the different authors in relation to the object and to the mode of evaluation, as well as in the terminology used.