

Criterios de evaluación de textos escritos en proceso en lengua materna, en el segundo ciclo de educación (7º grado) del Colegio de Bachillerato Universidad Libre

Solange Paola Rodríguez Herrera*
Universidad Libre

Recibido: 02-07-13 / Aceptado: 31-10-13

Resumen

Este artículo presenta el estudio investigativo hecho sobre la evaluación de la producción escrita en lengua materna en proceso para el Ciclo II de educación (7º grado) del Colegio de Bachillerato Universidad Libre; éste tuvo como propósito diseñar una rejilla de criterios de evaluación con el fin de orientar la producción procesual de textos escritos. Para esto, a continuación, se presenta una breve revisión conceptual de la evaluación en la producción escrita por proceso y se aborda la corrección procesual propuesta por Daniel Cassany para la revisión y mejora de esta actividad comunicativa. Asimismo, se describe tanto el pilotaje de la rejilla propuesta a través de dos talleres de redacción desarrollada en una muestra de 13 estudiantes, como los resultados que permitieron concebir la rejilla como un instrumento pedagógico evaluativo para la producción de textos escritos por proceso en lengua materna.

Palabras clave: evaluación formativa, producción escrita, corrección procesual, proceso de enseñanza, lengua materna.

Abstract

This article presents the research study done about the evaluation of writing by process in mother tongue for second cycle education (7th grade) at Colegio de Bachillerato Universidad Libre. It was aimed to design a grid of criteria evaluation in order to guide the writing process. Consequently, the article introduces a brief conceptual review of evaluation in written production process; furthermore, it makes focus on the procedural correction proposed by Daniel Cassany for reviewing and improving this communication activity. Then, it describes the piloting of evaluation criteria grid through two workshops (redacción desarrollada) in a sample of 13 students. Finally, the results indicate that the evaluation criteria grid is conceived as an educational tool to evaluate written text by process in mother tongue.

Key words: training evaluation, writing, procedural correction, teaching, native language.

* Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre. Correo institucional: solangep.rodriguez@unilibrebog.edu.co

Introducci3n

La evaluaci3n es un proceso que ha estado inmerso por un gran per3odo en todas las actividades acad3micas, a trav3s de 3ste se valoran las metodolog3as de ense±anza-aprendizaje que conciernen a 3mbitos conceptuales, procedimentales y actitudinales tanto del docente como del estudiante; adem3s, 3sta permite un seguimiento estrat3gico en el que se analizan y se toman acciones sobre las debilidades o fortalezas presentes en el proceso de formaci3n acad3mica. Para llevar a cabo la evaluaci3n de cualquier proceso acad3mico se deben establecer aquellos criterios que orienten dicha valoraci3n hacia al prop3sito que desde un inicio fue planteado.

Ahora bien, la producci3n de textos escritos es una actividad acad3mica frecuentemente utilizada en las diversas asignaturas de las instituciones educativas; su evaluaci3n se lleva a cabo m3s como calificaci3n que como una actividad procesual en la que se tienen en cuenta diversos aspectos de la escritura. De este modo, en el Colegio de Bachillerato Universidad Libre, la producci3n de textos escritos es un ejercicio acad3mico utilizado con frecuencia por los docentes de b3sica secundaria en el 3rea de espa±ol, producto del proyecto “Plan Lector”¹ que ellos mismos promueven. Dichos textos est3n evaluados de acuerdo con los siguientes criterios: “la importancia de la est3tica de la escritura, la aprehensi3n y ejecuci3n de las normas ortogr3ficas y la objetividad del contenido” (Colegio de Bachillerato Universidad Libre, 2012, p.10); es decir, la elaboraci3n de textos escritos se enfocan principalmente en aspectos gr3ficos y gramaticales -caligraf3a, ortograf3a, l3xico- y

se concibe con menor importancia el proceso de redacci3n como par3metro de evaluaci3n en la elaboraci3n de los mismos.

Consecuentemente con lo anterior, surge la pregunta sobre: ¿Qu3 criterios deben orientar la evaluaci3n de textos escritos por proceso en la lengua materna en el Ciclo II de educaci3n (7º grado)? Con el 3nimo de dar respuesta a esta pregunta, se plantea como objetivo general el establecer criterios de producci3n escrita que orienten la evaluaci3n de textos escritos por proceso. En esa misma l3nea se enmarcan las siguientes tareas espec3ficas a realizar: 1) describir c3mo se ha llevado a cabo la evaluaci3n de los textos escritos en la lengua materna, 2) dise±ar una rejilla de criterios de evaluaci3n para la producci3n de textos escritos por proceso y 3) aplicar el pilotaje de la rejilla de criterios de evaluaci3n para la producci3n de textos escritos por proceso.

De acuerdo con lo anterior, la importancia de este estudio investigativo no s3lo radica en tener en cuenta el aspecto cualitativo de la escritura, sino adem3s unificar los criterios de evaluaci3n de la producci3n de los textos escritos en lengua materna acordes con la edad y las habilidades demostradas de los estudiantes del Ciclo II de educaci3n (7º grado).

Hallazgos

¿Y qu3 es la evaluaci3n en el 3mbito educativo?

La evaluaci3n es un t3rmino frecuentemente formulado en toda pr3ctica pedag3gica y hoy en d3a “es moneda de uso com3n en cualquier discurso educativo” (Triana, 1996, p.37). En relaci3n con sus diversas funciones y finalidades se encuentra en numerosas consideraciones no s3lo dentro del proceso de ense±anza y aprendizaje, sino tambi3n en el desarrollo de la vida cotidiana.

¹ Es un espacio de lectura destinado a toda la comunidad educativa en el horario de 7:40am – 8:10am de lunes a viernes, que busca fortalecer la lectura, la escritura y la oralidad como destrezas fundamentales para la formaci3n del estudiante. El producto de este espacio se recrea en la elaboraci3n del peri3dico escolar que en gran porcentaje consiste en art3culos, cuentos, poes3as y ensayos escritos por los estudiantes.

Así, la evaluación desde un ámbito educativo se concibe como:

Un proceso permanente y sistemático de análisis, de los eventos que ocurren en y como consecuencia del proceso enseñanza-aprendizaje y de los demás procesos inherentes, que permite potenciar las capacidades y habilidades de los participantes en el proceso educativo; afianzar los aciertos; analizar y corregir los errores, reorientar los procesos escolares, motivar, construir el conocimiento teórico y práctico, afianzar valores y actitudes y liderar (educadores y educandos) el uso social del conocimiento. (Carrillo, 2002, p.25)

En otras palabras, la evaluación sugiere una ejecución más integral en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que ésta no sólo radica en qué y cómo aprenden los alumnos, sino que además reúne qué y cómo enseñan los profesores, los contenidos, los métodos, el material pedagógico, la administración, los directivos, los profesores y las instalaciones.

La evaluación formativa

La evaluación formativa despierta un gran interés puesto que orienta la búsqueda de instrumentos que permiten comprender cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de aspectos que no son observables a simple vista. La característica fundamental, que hace que la evaluación sea formativa, corresponde a la retroalimentación de información durante el proceso de aprendizaje con miras a mejorarlo o a perfeccionarlo. De esta manera, al tener información permanente sobre cómo aprende el alumno, se logran detectar fácilmente las posibles falencias y fortalezas que surgen durante el proceso, así lo expresa Díaz Barriga (2002):

La evaluación formativa indicada para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de

los estudiantes en el día a día, busca la mejora *in situ* de la tarea educativa antes de que el proceso formativo haya concluido y sus resultados sean inmodificables para los estudiantes. Por el contrario ella detecta las dificultades y carencias que hay en el propio proceso y las corrige a tiempo. (p.23)

Es importante señalar que la acción continua de la evaluación formativa garantiza que los medios del sistema educativo sean adecuados a las características de los estudiantes vinculados durante el proceso evaluado, mientras que en contraste con la evaluación sumativa -aquella que decreta, según Díaz Barriga (2002), la promoción de los estudiantes a lo largo de su proceso de formación bajo los interrogantes de qué resultado se produce, con quién, bajo qué condiciones y con qué formación- asegura que el producto evaluado responda a las características del sistema educativo; en otras palabras, la evaluación formativa asegura que el sistema se ajuste a los estudiantes.

Criterios de evaluación en la producción escrita por proceso en lengua materna

Desde la perspectiva de Cassany (2004), la producción escrita es una actividad compleja en la que el escritor redacta textos con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. Además, dicho proceso de escritura demanda ciertos parámetros que orienten no sólo a quien escribe el texto sino a quien lo evalúa. En consecuencia, Cassany (1993) plantea cuatro aspectos de qué evaluar en la composición escrita:

- La adecuación: Es considerada como la propiedad del texto que determina la variedad lingüística y el registro que se debe utilizar; aspectos que están determinados por la situación comunicativa y el destinatario.
- La coherencia: Está relacionada con el orden lógico con que se presentan las ideas, se asocia

con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una idea; allí se distingue la información relevante de la irrelevante.

- La cohesión: Si la coherencia exige presentar ordenadamente las ideas, una después de la otra para facilitar la unidad de sentido, la cohesión tiene que ver con la forma como se enlazan y conectan las ideas.
- La corrección gramatical: Este componente alude al conocimiento formal de la lengua donde se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

Adicionalmente, Cassany (2004) plantea la *corrección procesal* que enfatiza la enseñanza del proceso de reformular y mejorar un escrito. Las ideas fundamentales de este tipo de corrección son:

- “Énfasis en el *proceso*. Se corrigen los borradores previos.
- **Énfasis en el escritor**. Trabaja con los hábitos del alumno.
- **Énfasis en el contenido** y en la *forma*. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
- El maestro *colabora* con el alumno a escribir.
- El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir *su* texto.
- Norma *flexible*. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
- Corrección como *revisión y mejora* de textos, proceso integrante de la composición escrita” (p.22)

Finalmente, la corrección se efectúa sobre el proceso y no sobre el producto, ya que así se supera con creces el marco lingüístico y se alimenta del campo psicológico en lo que respecta a la forma de pensar o al estilo cognitivo, a las técnicas o a las destrezas de estudio, a la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de “asesoramiento” (Cassany, 2004, p.34). De este modo, el estudiante es partícipe de un proceso

de escritura donde las fases de preparación, producción y edición de su texto escrito son guiadas por el docente.

Metodología

De acuerdo con la necesidad investigativa que motivó este proyecto, los objetivos planteados y la población objeto, dicho estudio investigativo se enmarcó desde un paradigma cualitativo con una metodología de investigación-acción, entendida esta última como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliot, 1993, p.29). Esta metodología se construye desde y para la práctica, se involucra la indagación individual o en equipo, se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes y se implementa un plan de acción que exige el análisis crítico de la situación.

La investigación-acción comprende cuatro ciclos:

- Ciclo 1: Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.
- Ciclo 2: Formular un plan para resolver el problema o introducir el cambio.
- Ciclo 3: Implementar y evaluar el plan o programa.
- Ciclo 4: Retroalimentar.

Las tres fases esenciales que se deben tener en cuenta para que se cumpla la realización sistemática por proceso son: “observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras)” (Hernández, Fernández & Baptista, 2008, p.511). A este tipo de investigación-acción se le conoce como práctico, puesto que supone un proceso de indagación-reflexión de la práctica a la luz de sus objetivos propuestos.

Dentro de las técnicas e instrumentos utilizados se encuentran: la producción de un texto escrito como prueba diagnóstica con el que se identificó el

estado inicial de la escritura de los estudiantes, esta prueba fue evaluada y co-evaluada por el docente en formación y los estudiantes respectivamente. A su vez, se llevó a cabo el pilotaje de dos talleres de “redacción desarrollada” -propuesta por Cassany- que se reformuló de acuerdo con las edades y habilidades de los estudiantes. Estos instrumentos fueron complementados con la elaboración de diarios de campo que relatan tanto las actividades llevadas a cabo en el proceso de escritura, como las reflexiones originadas de la misma.

Por otra parte, la población que se tomó como base para el estudio de la problemática pertenece al Colegio de Bachillerato Universidad Libre. Este es un colegio del sector privado ubicado en la localidad de Engativá de Bogotá, presenta jornada única y calendario A. El Colegio de Bachillerato Universidad Libre es mixto y su actividad académica se divide en los siguientes ciclos: Ciclo I (De Preescolar a 4° de Primaria), Ciclo II (De 5° de Primaria a 8° de Bachillerato) y Ciclo III (De 9° a 11° de Bachillerato). Cabe agregar que esta división es diferente a la propuesta por el Plan Sectorial de Educación, puesto que allí se estipulan cinco ciclos de educación conformados de la siguiente manera: Primer Ciclo de preescolar a 2° de primaria, Segundo Ciclo de 3° a 4° de primaria, Tercer Ciclo de 5° de primaria a 7° de bachillerato, Cuarto Ciclo de 8° a 9° de bachillerato y Quinto Ciclo de 10° a 11° de bachillerato.

Por lo tanto, el grupo específico elegido como objeto de estudio fue una muestra de 13 estudiantes del curso 701 del Ciclo II de educación; éste se conformó al azar y corresponde a siete niñas y tres niños entre 11 a 13 años de edad.

Aplicación de la metodología: Investigación-acción

La metodología de investigación-acción del presente estudio estructura los resultados a partir de cuatro ciclos, los cuales fueron desarrollados de la siguiente manera:

- *Primer Ciclo. Objetivo: Detectar el problema*

Como se mencionó anteriormente, se aplicó una prueba diagnóstica que consistió en la redacción de un escrito. Los textos fueron evaluados por el docente en formación a partir de cuatro aspectos con su respectivo criterio:

- Contenido: Se dio respuesta a la pregunta formulada y el tema que ésta sugiere; se desarrolló apropiadamente.
- Organización: Se encontraron párrafos organizados y una secuencia lógica de las ideas que permitieron la comprensión del tema.
- Gramática: Se desarrolló un uso correcto de las estructuras y categorías léxicas gramaticales (verbo, sustantivo, preposición, adjetivo y adverbio).
- Ortografía y acentuación: Las palabras fueron escritas correctamente y se marcaron apropiadamente los acentos.

En segundo lugar, se realizó la coevaluación entre estudiantes, a partir de dos producciones escritas -seleccionadas al azar- de la prueba diagnóstica; ésta tuvo como objetivo plantear colectivamente unos criterios de evaluación para la producción escrita por proceso en lengua materna. Por consiguiente, éstos fueron:

- Presentación: Distribución del espacio y las enmiendas (tachones) en el transcurso del escrito.
- Letra legible: Referente a la estética de la escritura.
- Ortografía y Acentuación: Referente tanto a la escritura como a la correcta marcación del acento de las palabras.
- Redacción: Referente a la organización lógica de las ideas.

- *Segundo Ciclo. Objetivo: Elaboración del plan*

Para llevar a cabo una producción escrita por proceso que lograra superar las falencias de

escritura de los estudiantes, obtenidas a partir de la prueba diagn3stica, se elabor3 un taller de “redacci3n desarrollada”² propuesto por Cassany que luego fue reformulado de acuerdo con las edades y habilidades de los estudiantes. 3ste, a su vez, se realiz3 bajo los requerimientos -tanto temáticos como de tiempo- del programa curricular del curso; es decir, la tipolog3a textual asignada fue la noticia y el desarrollo del taller tom3 dos sesiones de 50 minutos cada una.

El taller de “redacci3n desarrollada” fue estructurado a partir de cinco puntos esenciales que direccionaron tanto la actividad como el inicio, desarrollo y finalizaci3n del proceso de producci3n escrita del estudiante. Dichos puntos fueron:

- Objetivos: Se mencion3 a grandes rasgos la actividad que se realizar3a inicialmente, el papel que desempeñaría el docente en formaci3n y el instrumento que se emplear3a para la evaluaci3n de la actividad.
- Tarea: Se especific3 la actividad, o sea, la escritura de un texto con unas características, extensi3n y tiempo determinados.
- Etapas de la realizaci3n: Se especific3 paso a paso el proceso de escritura del texto (elaboraci3n del plan textual, producci3n de la primera versi3n del texto, re-escritura y versi3n final del texto).
- Sistema de trabajo: Se especific3 el rol del estudiante y del docente durante la actividad.
- Evaluaci3n: Se especific3 c3mo se evaluar3a y bajo qu3 porcentajes.

Propuesta

Con base en los datos obtenidos en el primer ciclo de la metodolog3a de la investigaci3n, se llev3 a cabo

² La redacci3n desarrollada posee ciertas particularidades de un taller de escritura, por ejemplo, la actividad se desarrolla a largo plazo, se trabaja sobre los borradores, se elabora el texto a conciencia, etc. Sin embargo, la 3nica diferencia es que el estudiante puede escribir en la casa y la correcci3n puede realizarse por escrito, si no hay tiempo para entrevistas.

el diseño de una rejilla de criterios de evaluaci3n para la producci3n de textos escritos por proceso; 3sta fue realizada a partir de una r3brica³ -escrita por el Profesor H3ctor Wm. Col3n Rosa y revisada por la Dra. Migdalia P3rez Miranda para evaluar las características principales de una composici3n escrita- que fue rediseñada por la autora de este trabajo investigativo, de acuerdo con la edad y las habilidades demostradas de los estudiantes de 7º grado. De este modo, la estructura de dicha rejilla se organiz3 en tres partes:

a. Encabezado

En esta parte se ubic3 el nombre del colegio, el escudo y el t3tulo de la rejilla. Conjuntamente, se dispuso un formato básiico para escribir los datos correspondientes del estudiante evaluado, curso, fecha, 3rea, tema y nombre del docente que evalu3.

b. Aspectos y criterios evaluativos

En esta parte se realiz3 una tabla constituida por cinco columnas, en cada una de ellas se ubicaron horizontalmente los aspectos a evaluar del escrito, los criterios, la escala de la calificaci3n (10 a 1, 10 corresponde a la ponderaci3n m3s alta) y comentarios. En la elecci3n y organizaci3n de cada aspecto se tom3 en cuenta el modelo de correcci3n y proceso de composici3n planteado por Cassany -ya citado anteriormente-, el cual toma como aspecto inicial la informaci3n (contenido) del tema presentado, luego la estructura (organizaci3n) de la informaci3n presentada, despu3s la redacci3n (vocabulario y uso del lenguaje) del texto y finalmente la correcci3n (ortograf3a, acentuaci3n y puntuaci3n) de la forma del texto. Adem3s, es necesario resaltar que la evaluaci3n de los textos escritos por proceso se basa en una l3nea continua que comienza con la revisi3n del contenido del

³ Este instrumento fue desarrollado con el auspicio del programa de ayuda federal T3tulo V del Departamento de Educaci3n de los Estados Unidos.

texto (coherencia) y finaliza con la revisión de la forma del texto (cohesión) para su posterior evaluación.

Finalmente, la tabla de los aspectos y criterios evaluativos termina con un espacio destinado a totalizar la calificación obtenida de los cinco aspectos de la composición escrita del estudiante.

c. Comentarios adicionales

En esta última parte se diseñó un espacio en el que el docente puede agregar una serie de comentarios adicionales respecto al desempeño de la producción escrita del estudiante (ver Anexo 1).

- *Tercer Ciclo. Objetivo: Implementar y evaluar el plan*

La aplicación del taller de “redacción desarrollada” se realizó durante dos sesiones de clase (una presencial y una autónoma) de 50 minutos cada una. En el inicio de la primera sesión presencial se entregó a cada estudiante una hoja informativa del taller y una hoja en blanco para su respectivo desarrollo. Conjuntamente, se explicaron los puntos esenciales que lo direccionaban (objetivos, tarea, etapas de realización, sistema de trabajo y evaluación) y la rejilla de evaluación que se aplicaría en la producción de la versión final del texto escrito, pues como bien señala el Ministerio Nacional de Educación (1998): “los criterios explícitos en el momento de la producción son de vital importancia a la hora de evaluar, ya que este proceso consistirá en una contrastación entre lo establecido y lo que aparece realmente en el texto” (p.103); en otras palabras, la selección de dichos criterios se hace colectivamente a través de un diálogo entre maestros y alumnos, quienes van determinando los parámetros y las propiedades que deben orientar la producción de un texto.

Durante el “proceso de escritura” de la sesión presencial se desarrolló una “corrección procesal” a

través de asesorías a cada estudiante. Inicialmente se tuvo en cuenta el plan textual y el contenido de la primera versión del texto escrito, luego se enfatizó en la organización de las ideas plasmadas en cada párrafo, después en el uso del vocabulario y la gramática, y por último se procedió a revisar la ortografía y la acentuación.

- *Cuarto Ciclo. Objetivo: Retroalimentación*

Para este ciclo se elaboró un segundo taller de redacción desarrollada a partir del primer taller realizado; en éste fueron re-elaborados los siguientes aspectos: la tarea (escribir individualmente una noticia de 15 líneas de extensión durante dos sesiones de clase presenciales sobre la acogida del chat como medio de comunicación en la actualidad), dos de las etapas de realización (1. Realizar una lectura de los textos presentes en el libro de trabajo sobre el chat y los emoticonos, y 2. Elaborar un plan textual a través de un cuadro C-Q-A que contenga C: ¿Qué sé sobre el tema? Q: ¿Qué quiero aprender? A: ¿Qué he aprendido? -es pertinente señalar que el cuadro C-Q-A es un organizador gráfico que promueve las representaciones visuales de conceptos y patrones de información, de este modo funciona como una estrategia de enseñanza para un aprendizaje significativo-), y el sistema de evaluación (aplicación de la rejilla de forma co-evaluativa entre los mismos compañeros de clase). En segundo lugar, se re-escribieron los criterios de evaluación del cuarto aspecto -Uso del lenguaje- de la rejilla de evaluación: Excelente a muy bueno: el texto es comprensible; requiere aclaraciones y correcciones mínimas por parte del lector; Bueno a Regular: El texto es comprensible; requiere aclaraciones y correcciones mínimas por parte del lector; Aceptable a Deficiente: El texto es poco comprensible y requiere que el lector lo descifre; Muy Deficiente: el texto es incomprensible (ver anexo 1). De acuerdo con lo anterior, la aplicación de dicho taller se realizó durante tres sesiones de clase (presenciales) de 50 minutos cada una.

Resultados

Al aplicar los cuatro ciclos planteados por la metodolog3a de investigaci3n-acci3n, se obtuvo:

- Primer ciclo: Los resultados de la prueba diagn3stica indicaron que en la producci3n escrita de los estudiantes de 7º grado se presentaron con mayor porcentaje falencias en el cumplimiento de la actividad que se plante3 de acuerdo con el contenido del texto, en la organizaci3n de una secuencia l3gica de las ideas planteadas en los p3rrafos del texto, en el uso de estructuras gramaticales, categor3as l3xicas gramaticales, ortograf3a y acentuaci3n. A esto se le suma que la producci3n escrita -aunque es un ejercicio constante- no est3 considerada como proceso sino como resultado y precisamente es en el proceso donde esta actividad adquiere su valor integral, pues como menciona Cassany (2004): “escribir es una actividad compleja en donde el escritor redacta textos con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situaci3n de comunicaci3n, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, relee, corrige y reformula repetidamente lo que est3 escribiendo” (p.19); en definitiva, escribir es una actividad en la que intervienen varios aspectos que en conjunto dan origen a diversas tareas cognitivas que se llevan a cabo para mantener un proceso de escritura integral.

As3 mismo, los resultados corroboraron que los criterios referentes a la forma del texto (est3tica de la escritura, ortograf3a y acentuaci3n) ocupan un 75% en la evaluaci3n de los textos de los estudiantes y el 25% restante al contenido del mismo, a saber, tres de los cuatro criterios para la evaluaci3n de textos escritos corresponden a la forma del texto, y el restante al contenido. Adem3s, se hall3 que tanto la redacci3n como la ortograf3a y acentuaci3n se calificaron en la escala m3s baja, en otras palabras, se evidenciaron falencias en la organizaci3n de

una secuencia l3gica de las ideas, en la escritura y los acentos correctos de las palabras.

- Tercer ciclo: Se evidenci3 que en los aspectos de contenido y uso del lenguaje de los trece escritos, nueve se evaluaron como Excelentes a Muy Buenos; en la ortograf3a nueve se evaluaron como Buenos a Regulares; en la organizaci3n seis se evaluaron como Excelentes a Muy Buenos y en el vocabulario, cuatro se evaluaron dentro de esta misma escala. En s3ntesis, la producci3n escrita por proceso de los estudiantes mejor3 en un 40% en los aspectos de contenido, uso del lenguaje y ortograf3a, mientras un 30% en los aspectos de organizaci3n y vocabulario a comparaci3n de la prueba diagn3stica realizada. Dichas mejoras se deben a “la correcci3n procesual como revisi3n y mejora de textos” (Cassany, 1998, p.63), dado que en 3sta es importante que el estudiante mejore sus h3bitos de composici3n -supere los bloqueos, gane agilidad, administre su tiempo, organice sus ideas, etc.- antes de sus falencias gramaticales a trav3s de las asesor3as presenciales y escritas que se realizan en su proceso de composici3n escrita. Conjuntamente, el planteamiento de los criterios de evaluaci3n otorgados al inicio de cada proceso y el uso de la rejilla de evaluaci3n como instrumento de valoraci3n de los textos finales por proceso fueron de vital importancia, dado que a la hora de evaluar se logr3 una mejor contrastaci3n entre lo establecido y lo que realmente apareci3 en el texto.

Por 3ltimo, en cuanto a la implementaci3n y evaluaci3n del taller, hubo dificultad en la elaboraci3n del plan textual a trav3s del cuadro sin3ptico por parte de los estudiantes, puesto que no realizaban la lectura apropiada del texto, este hecho les impidi3 sin lugar a dudas abstraer las ideas clave del mismo; el trabajo aut3nomo en la re-escritura del texto no fue apropiada ya que los estudiantes no cumplieron con la actividad planteada y

se tuvo que ampliar el plazo de entrega; la orientación personalizada de la producción escrita por proceso fue una actividad que no cubrió un 20% de los estudiantes debido a la falta de tiempo y a la participación frecuente de un determinado grupo de estudiantes. De igual modo, en cuanto a la implementación y evaluación de la rejilla, se presentó ambigüedad en los criterios del cuarto aspecto -Uso del lenguaje- dado que dos criterios establecían lo mismo implícitamente pero apuntaban a una escala diferente de valoración.

- Cuarto ciclo: Los resultados indicaron que la producción escrita por proceso de los estudiantes mejoró en las escalas evaluativas a comparación del primer taller de “redacción desarrollada”; aspectos como el contenido, la organización y el uso del lenguaje fueron evaluados en las dos escalas más altas (Excelente a Muy Bueno y Bueno a Regular), así se corroboró la importancia que ejerce la corrección procesual como revisión y mejora de textos en el proceso integrante de la composición escrita; en otras palabras, la corrección inicial realizada de los textos escritos enfocada principalmente en la revisión y mejora del contenido, estructura y redacción, contribuyó en la medida en la que el estudiante pudo desarrollar organizadamente lo que quería escribir a través de su plan textual, realizó un borrador (primera versión del texto) que pudo ser ajustado de acuerdo con la necesidad que se tenía y perfeccionó, a través de sus falencias, su competencia escrita. No obstante, es pertinente señalar que aspectos como el vocabulario y gramática, y ortografía, acentuación y puntuación presentaron leves mejoras; hecho que sugiere un trabajo más arduo y detenido en éstos.

Paralelamente, el contenido de la rejilla de evaluación para la producción de textos escritos por proceso no causó mayor complejidad en la comprensión por parte de los estudiantes evaluadores, sin embargo la falta de delimitación

gráfica de cada uno de los aspectos y criterios de escritura causó una ligera confusión al momento de ser utilizada. Por otra parte, dicha rejilla -vista como instrumento pedagógico evaluativo- permitió, en primer lugar, establecer un conjunto de criterios específicos a tener en cuenta en la evaluación de los textos escritos por proceso; y en segundo lugar, mejorar el proceso de la producción escrita de los estudiantes de 7º grado, relacionado con sus hábitos de escritura (contenido, organización y uso del lenguaje dentro del texto). Conjuntamente, esta herramienta se presenta a los profesores como un instrumento pedagógico evaluativo útil para la mejora del desarrollo de la competencia comunicativa en la escritura.

Finalmente, la co-evaluación de los textos escritos por proceso, entre los mismos estudiantes, permitió una vinculación más estrecha entre la composición escrita y los estudiantes, puesto que no sólo los condujo a tomar el rol de evaluadores sino a aprender aspectos de la escritura a través de la corrección, revisión y mejora de falencias presentes en los textos de sus compañeros.

A modo de conclusión

La evaluación de la producción escrita por proceso requiere de una “corrección procesual”: en ésta se enfatiza el proceso -por medio de la corrección de los borradores-, se trabaja con los hábitos del alumno, se ayuda a construir primero el significado del texto y luego la expresión lingüística, el docente acompaña al estudiante a escribir, y se promueve la revisión y mejora constante del texto. Dicha retroalimentación propiciada por el docente al estudiante contribuirá al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y al dominio de la lengua materna de este último. Paralelamente a la evaluación de la producción escrita por proceso es necesario establecer, desde un comienzo, los criterios evaluativos a tener en cuenta, pues esto

dará lugar a una contrastación más objetiva entre lo establecido desde un inicio y lo que aparece realmente en el texto.

Por otro lado, el uso de los talleres de “redacción desarrollada”, durante las tres sesiones de clase, orientó de una manera adecuada la producción de textos escritos por proceso, ya que proporcionó al estudiante datos específicos de qué se iba a realizar, cómo se iba a realizar, qué se iba a evaluar y cómo se iban a evaluar las actividades planteadas.

La elaboración de la rejilla de evaluación para la producción de textos escritos por proceso permitió, a la docente en formación -autora de este trabajo investigativo-, establecer claramente los criterios a tener en cuenta para la evaluación de los textos escritos, pues se evitó deambular entre los cuestionamientos del qué se evalúa y cómo se evalúa, tan frecuentes en este tipo de actividades dentro del aula de clase.

Finalmente, el pilotaje de la rejilla de evaluación para la producción de textos escritos tuvo un buen resultado, ya que, a través de ésta, se logró realizar una valoración tanto cualitativa como cuantitativa de los textos escritos por los estudiantes. Además, fue conveniente, ya que generó tanto en los estudiantes como en los docentes una reflexión acerca del proceso de la producción escrita al unificar sus criterios de evaluación; fue relevante dado que especificó los criterios evaluativos tenidos en cuenta al inicio, durante y después de la producción escrita en proceso, estos hechos permitieron tanto al docente como al estudiante evaluar formativamente el desempeño presentado en la misma; y fue esencial debido a que brinda pautas para futuras investigaciones sobre la temática abordada en dichos contextos educativos.

Referencias

- Carrillo, A. (2002). La Evaluación: un proceso en Permanente Construcción. *Actualidades Pedagógicas*. Recuperado de: http://publicaciones.lasalle.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=
- Cassany, D. (1993). El código escrito. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2004). La revisión en el proceso de composición. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó de IRIF. S.L.
- Colegio de Bachillerato Universidad Libre. (2012). Criterios de evaluación propuestos por el área de español. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/Colegio/component/content/article/2-noticias/163-area-de-espanol.html>
- Díaz, F. & Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos y estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Elliott, J. (1993). La investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Hernández S., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). Diseños de investigación acción. *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Modelos de evaluación en lenguaje. *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial MEN.
- Triana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación: Evaluación de la calidad de la educación*. Abril 10(10), 37-61. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a02.pdf>

Anexo 1

COLEGIO DE BACHILLERATO UNIVERSIDAD LIBRE
"Hacia un proyecto de vida con compromiso social"
REJILLA DE EVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS POR PROCESO

ESTUDIANTE		FECHA	
CURSO		ÁREA	
TEMA			
DOCENTE			

ASPECTO	CRITERIOS	NIVEL	CALIF.	COMENTARIOS
CONTENIDO	<i>Excelente a Muy Bueno</i> El tema fue cubierto ampliamente; la idea principal y las ideas secundarias fueron desarrolladas organizadamente a través del plan textual.	10-8		
	<i>Bueno a Regular</i> El tema fue bien desarrollado, pero no de forma amplia; la idea principal y las ideas secundarias fueron desarrolladas de manera limitada y con cierta organización a través del plan textual.	7-5		
	<i>Aceptable a Deficiente</i> El tema fue cubierto limitadamente; la idea principal y las ideas secundarias fueron desarrolladas inadecuadamente y sin organización a través del plan textual.	4-3		
	<i>Muy Deficiente</i> El tema fue cubierto inadecuadamente y sin plan textual; en general el contenido es inadecuado e ilegible.	2-1		
	<i>Excelente a Muy Bueno</i> Usa una variedad de oraciones completas y párrafos desarrollados con ideas creativas, claras y bien sustentadas. Tiene una secuencia lógica de las ideas.	10-8		
ORGANIZACIÓN	<i>Bueno a Regular</i> Surge una variedad de oraciones completas y creativas; párrafos con cierto desarrollo. El texto está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica, pero incompleta.	7-5		
	<i>Aceptable a Deficiente</i> Hay uso predominante de oraciones incompletas y poco redundantes. El texto está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de ideas.	4-3		
	<i>Muy Deficiente</i> Hay uso predominante de oraciones incompletas y redundantes. El texto está desorganizado, sin la capacidad de comunicar sus ideas.	2-1		

VOCABULARIO Y GRAMÁTICA	<i>Excelente a Muy Bueno</i> Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales sin errores.	10-8		
	<i>Bueno a Regular</i> Uso adecuado y variado de vocabulario, y de estructuras gramaticales con pocos errores.	7-5		
	<i>Aceptable a Deficiente</i> Uso adecuado de vocabulario b3sico, y de estructuras gramaticales con algunos errores.	4-3		
	<i>Muy Deficiente</i> Uso inadecuado de vocabulario b3sico y de las estructuras gramaticales, con errores frecuentes.	2-1		
	USO DEL LENGUAJE	<i>Excelente a Muy Bueno</i> El texto es comprensible; no requiere aclaraciones por parte del lector.	10-8	
<i>Bueno a Regular</i> El texto es comprensible; requiere aclaraciones y correcciones m3nimas por parte del lector.		7-5		
<i>Aceptable a Deficiente</i> El texto es poco comprensible y requiere que el lector lo descifre.		4-3		
<i>Muy Deficiente</i> El texto es incomprensible.		2-1		
ORTOGRAFÍA, ACENTUACIÓN Y PUNTUACIÓN	<i>Excelente a Muy Bueno</i> Todas las palabras est3n escritas correctamente; los acentos, la puntuaci3n y el uso de las may3sculas son correctos.	10-8		
	<i>Bueno a Regular</i> La mayor3a de las palabras est3n escritas correctamente; la mayor3a de los acentos, la puntuaci3n y el uso de may3sculas son correctos.	7-5		
	<i>Aceptable a Deficiente</i> La escritura de las palabras es a veces correcta; los acentos, la puntuaci3n y el uso de las may3sculas son a veces correctos.	4-3		
	<i>Muy Deficiente</i> La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuaci3n y el uso de las may3sculas son utilizados indebida e inapropiadamente.	2-1		

TOTAL: _____

COMENTARIOS ADICIONALES:
