



PRÁCTICAS DOCENTES DE EVALUACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: DOS ESTUDIOS DE CASO CON PROFESORES DE SECUNDARIA

PALOMA PRADO ROBLEDO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
pradopaloma@hotmail.com

MARÍA GUADALUPE PÉREZ MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
perez.mariag@gmail.com

RESUMEN

Desde su génesis, la escritura ha tenido un valor intrínseco como producto social y cultural, ya que tiene la bondad de fijar la lengua, objetivar el pensamiento, registrar y hacer perdurar los registros del habla. La escritura es un elemento fundamental para el desarrollo de los individuos en la sociedad y una valiosa herramienta cognoscitiva, por lo se ha constituido como parte importante de la educación en todos los niveles. A pesar de su relevancia, es un hecho que hoy la enseñanza y la evaluación de la escritura siguen siendo un reto para los alumnos y los docentes. Este trabajo presenta una parte de los resultados de una investigación cuyo objetivo es describir las prácticas de evaluación de la producción de textos escritos de los profesores de secundaria, en la ciudad de Aguascalientes. Para fines de este documento, se presentan únicamente los resultados que corresponden a los objetos de la evaluación, tomando en cuenta los siguientes puntos: 1) la evaluación de los textos escritos, 2) la evaluación del proceso de producción de textos escritos y 3) la evaluación de los aprendizajes esperados marcados por el currículo oficial para secundaria. Los participantes fueron dos profesores de segundo grado de una escuela secundaria general y se profundizó en el caso de siete alumnos de estos docentes. Asimismo, se empleó una metodología cualitativa y se utilizaron tres técnicas de obtención de información: observación, entrevistas y análisis de evidencias.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, enseñanza del español, escritura, educación básica.





INTRODUCCIÓN

La escritura es considerada una de las herramientas esenciales para el aprendizaje, junto con la lectura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas (Delors, 1996), sin embargo, definir qué se debe evaluar en esta área aún es motivo de debate. Además, existen dificultades como la tendencia a evaluar aspectos de los textos que se consideran superficiales o el reto de valorar el proceso de producción de textos escritos y ya no sólo los productos escritos.

La investigación que aquí se reporta tiene como uno de sus objetivos indagar qué objetos de conocimiento evalúan los profesores de secundaria en el área de la producción de textos escritos. Se parte de las contribuciones de Cassany, Luna y Sanz (1994) y Ribas (1997), quienes señalan que en esta área hay dos objetos de evaluación: el proceso de producción de los textos escritos y los productos escritos. Además, en la investigación que aquí se reporta, se seleccionó un proyecto didáctico que tiene tres aprendizajes esperados. Considerando esto, se habla de tres grupos de objetos de evaluación que no son independientes, sino que están interrelacionados e incluso se superponen.

- Los textos escritos
- El proceso de producción de textos escritos
- Los aprendizajes esperados del proyecto didáctico de interés

Tomando en cuenta esto, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos de los textos escritos evalúan los docentes?
- ¿Los docentes evalúan el proceso de producción de textos escritos? y ¿qué evalúa de éste proceso?
- ¿Los docentes evalúan los aprendizajes esperados establecidos por el currículo oficial? y ¿qué demanda cognitiva tiene estos aprendizajes?





En la investigación que se reporta se escogió un proyecto didáctico de la asignatura de español, en segundo grado de secundaria. Para seleccionar proyecto se consideró que estuviera focalizado en la producción de textos escritos, pues aunque son varios los proyectos didácticos cuyo producto final es un texto, no todos se centran en este proceso, sino que el texto es, en ocasiones, una forma de reportar otras actividades o procesos. Otra condición para seleccionar el proyecto fue que su implementación tuviera lugar entre septiembre y diciembre de 2014, así como la disponibilidad de los docentes para participar en la investigación. El proyecto seleccionado correspondió al bloque dos, su práctica social del lenguaje indica que los alumnos deben escribir variantes de un mismo cuento.

REFERENTES TEÓRICOS

Los textos escritos. Hay una gran cantidad de propuestas que definen qué es un texto, cuáles son sus características y qué aspectos de éstos se deben evaluar. Un ejemplo es la contribución de Milian (1997), quien señala que un texto se define por “[...] el conjunto de características que lo hacen texto y que lo diferencian de aquello que no lo es [...]” (pp. 114-115). Estas características, afirman Cassany, Luna y Sanz (1994), son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística.

Otra propuesta es la de los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011), donde se expone una clasificación de los elementos periféricos (caligrafía, limpieza, etc.) y centrales de los textos escritos (coherencia, cohesión, etc.).

Hay mucho más aportaciones a propósito de los textos escritos, sus características y evaluación, pero las que aquí se mencionan son las que se retomaron en esta trabajo y ayudan a mostrar que en los textos escritos “se manifiesta la presencia simultánea e interactiva de una gran variedad de aspectos” (Mostacero, 1999, citado en Morales, 2003, p. 41), lo que hace de éstos, objetos de enseñanza y evaluación complejos. Esto ha traído dificultades como la tendencia a evaluar los aspectos más visibles de los textos, aquéllos que son más fáciles de controlar, como las cuestiones materiales de los textos, la ortografía, sintaxis y morfología (Milian, 1997).





Este fenómeno, de acuerdo con Zamel, (1985) y Sommers, (1982), citadas en Cassany, (1993), puede generar un impacto poco deseable en los alumnos, pues se “les transmite la idea de que los errores gramaticales son los únicos que tienen valor” (p. 32).

El proceso de producción de textos escritos. La escritura es un proceso cognitivo conformado “[...] por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global el nivel más alto en dicho sistema” (Quintero y Hernández, 2001, pp. 423-424). Flower y Hayes (1980 y 1981, en Cassany, Luna y Sanz, 1994), señalan que la escritura tiene tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar. Estos, a su vez, están permeados por un mecanismo de control que se encarga de regularlos y derivan en subprocesos. Evaluar este proceso, indican Cassany, Luna y Sanz (1994), implica “[...] valorar el método de redacción del alumno: las estrategias que utiliza, los procesos cognitivos, las técnicas, etc.” (p. 292). Esto trae consigo un reto, dado que la evaluación del proceso de producción de textos escritos, agregan estos autores, es novedosa y aún desconocida en el mundo escolar, además de presentar el reto de evaluar, no a un objeto estático, como el texto escrito, sino “[...] a un sujeto, un proceso dinámico y cambiante” (p. 293).

Los aprendizajes esperados como objetos de la evaluación. El proyecto didáctico seleccionado tiene tres aprendizajes esperados¹, mismos que en este trabajo se conciben de la siguiente manera:

1) El alumno modifica la estructura y elementos de un cuento: de acuerdo con los libros de texto (Cueva y De la O, 2011 y Lodoño, 2013), la estructura de un cuento consta de planteamiento o inicio, desarrollo, clímax y desenlace, mientras que sus elementos son el tema, argumento o trama, personajes, ambiente, tiempo, situación, entorno social y atmósfera.

Este aprendizaje, según la clasificación de Stiggins et al. (2007), es una meta de habilidad de desempeño, pues requiere que los alumnos demuestren, mediante la modificación de las estructura y elementos de un cuento, sus conocimientos acerca de estos términos y que dominen ciertos patrones de razonamiento.

2) El alumno identifica las implicaciones de las modificaciones del cuento en el efecto que causa: los libros de texto (Cueva y De la O, 2011 y Lodoño, 2013) ofrecen algunos ejemplos relacionados





con este aprendizaje, a través de los cuales se puede decir que éste implica que el alumno tome en cuenta a un posible lector para decidir qué modificaciones hará a un cuento.

Siguiendo la clasificación de Stiggins, et al. (2007), este aprendizaje es una meta de razonamiento, porque que implica que el alumno conozca que el lector tiene un efecto ante los textos que lee y que infiera cuál o cuáles efectos causará en dicho lector a partir de las modificaciones que hace a un cuento.

3) El alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones: estos recurso lingüísticos son: 1) uso de adjetivos, 2) uso de sinónimos, 3) la concordancia de tiempos verbales de acuerdo con el desarrollo de la narración, 4) el empleo voces narrativas (Cueva y De la O, 2011 y Lodoño, 2013).

Este aprendizaje, de acuerdo con la clasificación de Stiggins et a. (2007), es una meta de elaboración de productos, pues requiere que los alumnos conozcan los recursos lingüísticos que pueden utilizar para describir personajes, escenarios y situaciones, los analicen, los usen y finalmente con ellos elaboren un texto.

METODOLOGÍA

En la investigación que se reporta se empleó un diseño metodológico de estudio de caso y se adoptó un enfoque cualitativo. La selección de los participantes se realizó de manera intencional y por conveniencia, se trabajó con dos docentes de segundo grado de secundaria (Inés y Mariana), una de turno matutino y otra de vespertino, ambas de una escuela general en la ciudad de Aguascalientes. Además de las docentes, participaron siete alumnos, cuatro de la docente de turno matutino y tres de la docente de turno vespertino. Se utilizaron tres técnicas de obtención de información: 1) observaciones, 2) entrevistas con las docentes y sus alumnos y 3) análisis de los trabajos escritos elaborados por los alumnos y evaluados por las docentes.

RESULTADOS





¿Qué aspectos de los textos escritos evalúan los docentes? Las docentes evaluaron, sobre todo, la presentación y la gramática de los textos. Siguiendo la clasificación de Cassany, Luna y Sanz (1994), en la presentación se incluyeron aspectos evaluados por las docentes como la caligrafía, la extensión de los textos o la presencia de título. En cambio, la gramática únicamente abarcó cuestiones ortográficas.

De acuerdo con Milian (1997), ortografía y presentación pertenecen a las cuestiones formales del texto, donde se incluyen “los aspectos materiales, que entran por los ojos, y los aspectos más sistemáticos”. (p. 11). Éstos, de acuerdo con los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011), son elementos periféricos de los textos, aunque habría que señalar que hay algunas contradicciones en este documento, pues la ortografía se ubican tanto en los aspectos periféricos como en los centrales de los textos.

También se observó que ambas docentes evaluaron cuestiones de cohesión, dentro de la cual se incluyó, siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1994), los señalamientos que hicieron las docentes acerca de la repetición de palabras en los textos. Además de esto, la docente Inés evaluó aspectos de coherencia (claridad, unión y desarrollo de ideas, etc.) y adecuación (lo interesante de la trama). La cohesión y la coherencia, de acuerdo con el currículo oficial para secundaria, son aspectos centrales de los textos.

¿Los docentes evalúan el proceso de producción de textos escritos? y ¿qué evalúa de éste proceso? En ambos casos hubo referencia al proceso de producción de textos escritos. La docente Inés explicó a sus alumnos una serie de pasos para que los alumnos elaboraran sus textos y evaluó uno de éstos, el cual consistía en que los alumnos hicieran esquemas o listados de lo que sucedería en la historia. Sólo cuatro alumnos hicieron este esquema y únicamente dos de éstos fueron evaluados, esto, por medio firmas de revisado y palomitas, y en un caso hay un comentario escrito por la docente (“Bien”).

La docente Inés también afirmó que evaluaría el cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos², mismo que de acuerdo con sus declaraciones, sería el borrador del cuento de los alumnos. Estos cuadros fueron evaluados por medio de firmas y palomitas, y en un caso hay un comentario escrito. Además, durante el proyecto didáctico, la docente pidió a algunos alumnos que leyeran sus cuadros de modificaciones e hizo comentarios a los mismos.





La docente Mariana pidió a sus alumnos que hicieran un borrador y una versión final del cuento y señaló que asignaría una calificación a ambos textos. Sólo cuatro trabajos de los alumnos incluyeron un borrador, pero ninguno de éstos tiene una nota numérica y se desconoce si estos borradores se tomaron en cuenta para asignar la clasificación global del trabajo. La docente evaluó los cuadros descriptivos de modificaciones elaborados por los alumnos, pero no indicó que dicho cuadro fuera un borrador o parte de la planificación del texto.

¿Los docentes evalúan los aprendizajes esperados establecidos por el currículo oficial? y ¿qué demanda cognitiva podrían tener estos aprendizajes? Las docentes sólo evaluaron dos aprendizajes esperados del proyecto didáctico:

El alumno modifica la estructura y elementos de los cuentos. Este aprendizaje es una meta de habilidades de desempeño, pero los datos mostraron que dicho aprendizaje se evaluó de tal manera que hubo un cambio en su demanda cognitiva. Por ejemplo, ambas docentes hicieron preguntas a los alumnos acerca del significado de los elementos del cuento o pidieron ejemplos de éstos, lo que indica que evaluaron una meta de conocimientos, que según Stiggins et al. (2007) implica que los alumnos aprendan conceptos o hechos y los recuperen haciendo uso de materiales de referencia.

Además, la docente Inés evaluó la presencia de algunos aspectos de la estructura o de los elementos de los cuentos, así como su desarrollo y su claridad. Asimismo, ambas docentes señalaron en entrevista que evaluarían la presencia de dichos aspectos. De acuerdo con esto, se puede decir que las docentes evaluaron una meta de elaboración de productos, pues valoraron que los alumnos escribieran un cuento que contara la estructura y elementos de este tipo de textos.

En pocas ocasiones se evaluó, como tal, la modificación de la estructura y elementos de un cuento. La docente Inés hizo esto durante el desarrollo del proyecto didáctico, cuando evaluó los textos escritos de sus alumnos o los cuadros descriptivos de modificaciones a los cuentos. La docente Mariana hizo comentarios a los alumnos acerca del cuadro descriptivos de modificaciones durante el proyecto didáctico, aunque principalmente habló de su ausencia; asignó firmas a dichos cuadros, lo que indica que los alumnos cumplieron con la consigna y en tres de los trabajos de sus alumnos indicó, por medio de comentarios escritos, la falta de este elemento.





El alumno usa recursos lingüísticos. En los dos casos estudiados se evaluó sólo uno de los recursos lingüísticos (el uso de sinónimos) señalados los libros de texto. La docente Mariana evaluó esto durante el desarrollo del proyecto didáctico, por medio de comentarios orales a los alumnos. La docente Inés evaluó este aprendizaje a lo largo del proyecto didáctico y en los textos de sus alumnos por medio de comentarios escritos, e hizo varios comentarios a los textos de los alumnos acerca de la presencia o ausencia de descripciones.

Se advierte que en los casos en que este aprendizaje fue evaluado, no se valoró el uso de recursos lingüísticos, sino la repetición de palabras, la presencia o ausencia de descripciones, lo que podría hablar de una meta de aprendizaje de una demanda cognitiva más baja que la que originalmente tenía este aprendizaje.

CONCLUSIONES

El desempeño docente no puede caracterizarse en términos de adecuado o inadecuado, ya que es posible identificar tanto fortalezas como áreas de oportunidad en su desempeño. En este sentido, hay que señalar que se encontró una tendencia a privilegiar la evaluación de la presentación y ortografía, que de acuerdo con Milian (1997), son parte de los aspectos más visibles y controlables de los textos escritos. Sin embargo, también se observó que fueron evaluadas la coherencia, cohesión y adecuación, propiedades textuales que se consideran centrales en los textos escritos.

Asimismo, se encontró que las docentes evaluaron de manera preponderante los textos escritos versus el proceso de producción, sin embargo, dicho proceso estuvo presente en las actividades de enseñanza e incluso fue evaluado. En el futuro será necesario analizar la calidad de dicha evaluación, pues consta de marcas que indican el cumplimiento de la consigna, lo que posiblemente no ofrezca información a los alumnos acerca de su desempeño académico en este proceso.

También se observó que el segundo aprendizaje del proyecto no fue evaluado y hubo diferencias en la demanda cognitiva de aquéllos que sí se evaluaron, tendiendo a una demanda cognitiva más baja. Además, hubo otros objetos de evaluación: 1) el comportamiento de los





alumnos y 3) otros elementos de los textos narrativos, específicamente la unión entre acciones de la narración y 2) la imaginación o creatividad de los alumnos.

Finalmente, hay que enfatizar el hecho de que la evaluación de la producción de textos escritos es compleja, porque el mismo objeto de evaluación tiene muchas y muy diversas aristas. Habría que sopesar la dificultad de evaluar todos los elementos que confluyen en esta área del conocimiento y cuestionar si los planteamientos para enseñar y evaluar los textos escritos, el proceso de producción y los aprendizajes esperados, son suficientemente claros para docentes y alumnos, si hay un vocabulario compartido con respecto a éstos, ya que como indican Jamison (2010) y Lerner (2001), la gran discrepancia que hay en la evaluación de la escritura es uno de los factores que ha generado que la atención recaiga en los elementos que se pueden observar y medir fácilmente.

NOTAS

1. Se replantearon los aprendizajes esperados del proyecto didáctico para que fueran más claros, sin perder su sentido original, después se definieron tomando en cuenta los libros de textos usados por las docentes y se clasificaron de acuerdo con su demanda cognitiva, utilizando la propuesta Stiggins et al. (2007).
2. El cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos es un producto parcial del proyecto didáctico y debía incluir los elementos del cuento original y las modificaciones que los alumnos proponían.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Cassany, D. (1993). *Repara la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cueva, H y De la O, A. (2011). *Español 2*. México: Trillas.
- Delors, Jaques (Dir.).(1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Hernández, A, y Quintero, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, (329), pp. 421-441. Recuperado el 18 de marzo de 2015, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812593be>
- Jamison, L. (2010). Assessing Student Writing. [publicación en blog]. Recuperado el 22 de abril del 2014, de: <http://lorijamison.com/blog/wp-content/uploads/2010/01/Assessing-Student-Writing1.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lodoño, A. (2013). *Español 2: Comunico lo que pienso*. México: Fernández Educación.
- Milian, M. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. En Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (131-155). Barcelona: GRAÒ.
- Morales, F. (2003). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 3 (1), pp. 38-49. Recuperado el 24 de marzo del 2015, de: <file:///C:/Users/Paloma/Downloads/Dialnet-EvaluarLaEscrituraSiPeroQueYComoEvaluar-2971903.pdf>
- Ribas, T. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (131-155). . Barcelona: GRAÒ.





- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP.
- Stiggins, R., et al. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ribas, T. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (131-155). . Barcelona: GRAÒ.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP.
- Stiggins, R., et al. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.

