

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE REVISIÓN DE LAS COMPOSICIONES
ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ASUMIDO POR LOS DOCENTES DE
LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO LA MILAGROSA, GUARENAS ESTADO
BOLIVARIANO DE MIRANDA

Autora: Carmen Zenaida Hernández
Tutora: Érika Campos Fernández

La Urbina, enero de 2014

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

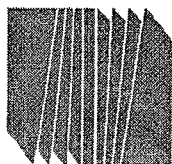
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE REVISIÓN DE LAS COMPOSICIONES
ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ASUMIDO POR LOS DOCENTES DE
LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO LA MILAGROSA, GUARENAS ESTADO
BOLIVARIANO DE MIRANDA

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magister
en Educación
Mención Evaluación Educacional

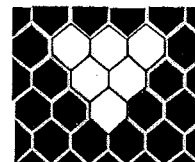
Autora: Carmen Zenaida Hernández

Tutora: Érika Campos Fernández

La Urbina, enero de 2014



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

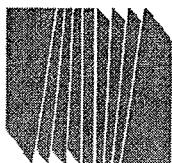
ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Quienes suscriben, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reunidos para evaluar el Trabajo de Grado presentado por la ciudadana: **CARMEN ZENAIDA HERNÁNDEZ**, titular de la cédula de identidad N° **8.421.807**, bajo el título: **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE REVISIÓN DE LAS COMPOSICIONES ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ASUMIDO POR LOS DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO LA MILAGROSA, GUARENAS ESTADO BOLIVARIANO DE MIRANDA**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al título de **Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional**, dejando constancia de lo siguiente:

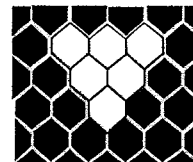
Se procedió a la presentación pública del Trabajo en el Edificio Mirage, Aula M2-A1, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

El mismo se considera **Aprobado** por unanimidad de acuerdo con los siguientes criterios:

- 1.- Por la vigencia y pertinencia de la investigación desarrollada.
- 2.- Demuestra dominio en el área de conocimiento respectiva y se ajusta a los requerimientos y exigencias del Programa de Maestría en Educación, mención Evaluación Educacional.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

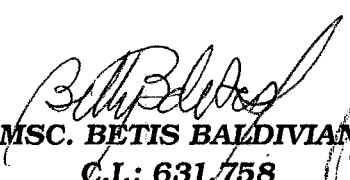


PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

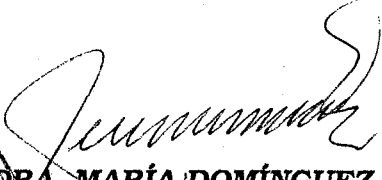
2/2


3.- Constituye un aporte significativo que enriquece las investigaciones vinculadas al estudio de la composición escrita y la forma cómo esta es evaluada en el nivel de Educación Primaria.

En fe de lo cual se levanta la presente Acta a los **treinta días del mes de enero de dos mil catorce**, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente que la **Msc. Érika Campos**, Tutora del trabajo, actuó como Coordinadora del Jurado examinador.


MSC. BETIS BALDIVIAN
C.I.: 631.758




DRA. MARÍA DOMÍNGUEZ
C.I: 6.020.620


MSC. ÉRIKA CAMPOS
C.I: 12.170.072
Coordinadora
Tutora

DEDICATORIA

A la Santísima Trinidad: Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo.

A la Virgen María, nuestra Madre Celestial.

A mi hijo Alberto José.

AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso, Padre eterno y misericordioso, por derramar sobre mí su amor bondadoso, por su Santa bendición, su ayuda, su perdón y por su poder maravilloso. A la Santísima Virgen María, madre de nuestro Señor Jesucristo y madre mía, nuestra Madre Celestial que nos cuida de noche y de día. Por brindarme su ayuda en la gran travesía, de esta vida que Dios me regaló para cumplir mi deber con responsabilidad y alegría.

A mi hijo Alberto José, mi más hermoso motivo de ilusión, al que amo con todo mi ser y con todo mi corazón, al que a caminar enseñé, guiándolo por el camino del bien con ternura y amor. El que me cuida, me ama y siente por mi gran admiración. Dios te proteja hijo mío en todo momento y en toda ocasión. Que mi lucha de modelo te sirva para que busques con fe y dedicación, las cosas buenas que te hagan bien y te llenen de satisfacción. Dios y la Virgen te guíen por el buen camino, te cuiden y te den su bendición.

A mi esposo Alexis Antonio Pacheco, por brindarme su confianza, por las veces en que estuvo dispuesto a apoyarme en mi constancia, por los buenos momentos, por comprender que lo bueno que uno se propone algún día se alcanza y que mi esfuerzo le sirva de ejemplo para luchar con fe, optimismo y perseverancia.

A la Profesora Erika Campos, mi tutora ejemplar, por su buen trato, tan único, tan especial. Ella que con su sencillez y su encanto, es gran profesional. Gracias por atenderme en los buenos y en los malos ratos, gracias por su solidaridad, por ayudarme tanto, por su sincera amistad, por aceptar el contrato, de mi tesis asesorar, sin protesta ni alegato y de manera incondicional.

A la Profesora Carmen Alida Flores, Jefe del Departamento Expresión y Desarrollo Humano, gran profesional por todos reconocida, por su labor y trabajo abnegado, a quien le estoy muy agradecida, porque en

momentos difíciles me brindó su mano, por ayudarme a encontrar una salida, en los momentos en que lo necesité, por ser más que profesional, una amiga, por todo el apoyo que me ha brindado.

Al Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, casa de estudio profesional, prestigiosa Universidad con valiosos fines, en el ámbito educacional, por sus puertas abrirme, para que mis metas lograra alcanzar, porque los valores que persigue es formar y formar, a todo aquel que en buena hora decide el mundo del conocimiento conquistar.

A todos los que en algún momento me han apoyado, gracias por su colaboración oportuna, esta meta que hoy he alcanzado, es para mi una gran fortuna. No ha sido fácil el camino andado, viví grandes penurias, pero con entusiasmo he luchado, con ahínco y cordura, para lograr lo soñado escalando hasta la altura.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTOS.....	vi
LISTA DE CUADROS.....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA.....	3
Planteamiento del Problema.....	3
Objetivos de la Investigación.....	10
Justificación.....	11
II MARCO REFERENCIAL.....	13
Antecedentes.....	13
Bases Teóricas.....	19
Enfoque Cognoscitivo.....	19
Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget.....	20
Enfoque Sociocultural de Lev Vygotsky.....	23
Bases Conceptuales.....	28
La Evaluación.....	28
Tipos de Evaluación.....	32
Instrumentos de Evaluación.....	34
Modelos de la Evaluación.....	36
El Texto.....	41
Composición Escrita.....	43
Modelos para la Composición Escrita.....	48
La Revisión de las Composiciones Escritas.....	50

Evaluación de la Composición Escrita.....	57
Bases Legales.....	60
III METODOLOGÍA.....	62
Enfoque de la Investigación.....	62
Tipo de la Investigación.....	63
Diseño de la Investigación.....	64
Escenario de la Investigación.....	64
Participantes de la Investigación.....	65
Técnicas e Instrumentos de la Investigación.....	66
Validez y Fiabilidad.....	67
Procedimiento.....	68
IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	72
Fase I. Aspectos de la Escritura a Evaluar.....	77
Fase II. Análisis del Rol del Docente.....	83
Fase III. Proceso de Evaluación.....	89
Análisis de los Resultados a través del Modelo de Evaluación de Daniel Stufflebeam.....	126
VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	131
Conclusiones.....	131
Recomendaciones.....	134
REFERENCIAS.....	137
ANEXOS.....	144
A Guión de Entrevista.....	145
B Entrevista Docente de Cuarto Grado.....	148
C Entrevista Docente de Quinto Grado.....	152
D Entrevista Docente de Sexto Grado.....	156

E	Composiciones escritas realizadas por los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa.....	160
F	CURRICULUM VITAE.....	161

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas	74
2	Definición de categorías de análisis	76
3	Hallazgos en la categoría: Aspectos formales de la escritura	79
4	Hallazgos en la categoría: Rol del docente	84
5	Hallazgos en la categoría: Proceso de evaluación	90
6	Proceso de evaluación del docente de cuarto Grado	94
7	Matriz que reporta los aspectos que corrige el docente de cuarto Grado	97
8	Proceso de evaluación del docente de quinto Grado	99
9	Matriz que reporta los aspectos que corrige el docente de quinto Grado	102
10	Proceso de evaluación del docente de sexto Grado	104
11	Matriz que reporta que los aspectos corrige el docente de sexto Grado	107
12	Triangulación de la categoría: Aspectos formales de la escritura	120
13	Triangulación de la categoría: Rol del docente	121
14	Triangulación de la categoría: Proceso de evaluación	124

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ
Maestría en Educación
Mención Evaluación Educacional

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE REVISIÓN DE LAS COMPOSICIONES
ESCRITAS DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, ASUMIDO POR LOS DOCENTES DE
LA UNIDAD EDUCATIVA COLEGIO LA MILAGROSA, GUARENAS ESTADO
BOLIVARIANO DE MIRANDA

Autora: Carmen Zenaida Hernández
Tutora: Érika Campos
Fecha: Enero de 2014

RESUMEN

En la presente investigación se planteó como objetivo general evaluar el proceso de revisión de las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del Subsistema de Educación Primaria, asumido por los docentes de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda. La fundamentación teórica y referencial de esta investigación se fundamenta, principalmente, en los aportes del modelo de composición escrita de Flower y Hayes (1981) modificado y actualizado por Hayes (1996) y el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam (Camps y Ribas, 2006). Este trabajo se ubica dentro del paradigma interpretativo, en correspondencia, el enfoque seleccionado para este estudio es el cualitativo. Las técnicas empleadas para recabar la información, además de la revisión teórica, fueron la entrevista semiestructurada, la observación directa o participativa y el análisis textual. Para la organización y análisis de los resultados se aplicó la categorización y triangulación. Entre las conclusiones se resalta que los docentes, sujetos de esta investigación, no evalúan el tipo de texto ni su estructura, ni la composición escrita como proceso, sino como producto final, no supervisan a los participantes para que estos revisen sus escritos y para que los mismos verifiquen si plasmaron sus ideas en forma correcta. La mediación pedagógica necesaria para que el estudiante de educación Primaria, especialmente los de cuarto, quinto y sexto grado, realicen sus composiciones escritas no se lleva a cabo, aspecto que podría incidir en las fallas que se observan en las tareas de escritura que realizan estos estudiantes.

Descriptores: Evaluación, composición escrita, proceso de revisión.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la composición escrita se explica desde la aproximación e incluso síntesis de dos grandes líneas de investigación sobre la actividad de escritura: 1) la visión de dicha actividad como proceso cognitivo complejo que implica operaciones y procesos muy diversos, interrelacionados y jerarquizados, y 2) la concepción sociointeractiva y cultural del proceso de producción y de uso del lenguaje escrito (Camps y Ribas, 2006). De allí la importancia que tiene el docente en este proceso, quien debe fomentar la interacción verbal en el aula de clases a través del trabajo colaborativo y la mediación pedagógica.

Por otra parte, referentes teóricos relevantes, concretamente desde la línea constructivista, relacionados con la evaluación educativa han introducido un concepto de evaluación formativa que ha evolucionado desde la idea de establecer controles sucesivos durante el proceso de aprendizaje, para remediar las posibles dificultades de los alumnos, hasta el concepto de regulación y autorregulación de los aprendizajes.

Estas orientaciones ofrecen el marco conceptual que fundamenta esta investigación, cuyo objetivo es evaluar el proceso de revisión de las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria, asumido por los docentes de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda.

La evaluación educativa, entendida esta como un proceso permanente, interactivo, cooperativo que permite comprender, analizar e interpretar el desarrollo real alcanzado por los estudiantes y sus potencialidades, brinda la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, sobre la lengua y su uso y hacer explícitos los problemas que se presentan en esta área para hallar soluciones alternativas.

La composición escrita es uno de los medios que tienen las personas para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, inquietudes, descubrimientos, entre otros. En este sentido, la evaluación debe estar inmersa en este proceso, para que, efectivamente, la comunicación escrita cumpla con los aspectos formales que se precisan para que alcance su propósito lingüístico, social y cultural.

Esta investigación resalta la importancia de que el docente acompañe a sus educandos en el proceso de composición escrita para orientarlos desde el inicio y guiarlos paulatinamente en la redacción del texto propiamente dicho, a fin de producir textos coherentes, funcionales y adaptados al nivel de escolaridad de los estudiantes.

El trabajo está estructurado de la siguiente forma:

El Capítulo I corresponde al planteamiento y descripción del problema, las interrogantes de la investigación, el objetivo general y los específicos y la justificación.

El Capítulo II explica el marco referencial, donde se presentan los antecedentes relacionados con la investigación, así como las bases teóricas, las bases conceptuales y legales que sustentan este estudio.

El Capítulo III corresponde a la metodología, donde se justifica el tipo y diseño de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los sujetos de la investigación y el procedimiento abordado.

El Capítulo IV constituye el análisis e interpretación de la información recolectada. De ellos se derivan las ideas fundamentales que sirvieron de soporte para las conclusiones y recomendaciones.

El Capítulo V presenta las conclusiones y las recomendaciones formuladas de esta investigación. Finalmente, se presentan las referencias de los materiales consultados, así como los anexos del trabajo y el curriculum vitae.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente capítulo aborda el contexto del estudio y el problema analizado; también se incluyen los objetivos y la justificación de la investigación.

El Contexto

El aula como micro sociedad ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo de investigaciones relacionadas con las funciones de la escuela, el transcurrir de la cotidianidad y la sistematicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación de docentes, estudiantes y representantes en las diversas actividades que se realizan, las diferencias individuales, la socialización y la convivencia grupal, al igual que la totalidad de la cultura escolar reviste notoriedad para quienes se interesan en la investigación en el área socioeducativa.

Entre las actividades escolares que se realizan en la escuela y que permiten dar cuenta del nivel de aprendizaje y de las dificultades que demuestran los estudiantes en su vida escolar destaca la escritura. Esta actividad reviste importancia capital en el currículo de los diferentes niveles del sistema educativo y, más aún, en los tres primeros años de educación primaria, por cuanto las composiciones escritas constituyen un medio en el cual los estudiantes expresan la comprensión que tienen del mundo que se presenta ante ellos en el ámbito escolar.

Al respecto, Cassany (2002) sostiene que “algunos de los valores o cimientos más significativos de la civilización contemporánea clavan sus raíces en la escritura y en su potencial comunicativo” (p. 17). La escritura es uno de los medios de expresión que utiliza el ser humano para enunciar sus

ideas, pensamientos, sentimientos y necesidades. Siguiendo esta idea, Arteaga, Cova y Álvarez (2010) plantean que:

La escritura es una herramienta empleada en todos los ámbitos de la vida, es un acto de comunicación que se utiliza con distintos propósitos, que no necesariamente responden a exigencias académicas, pero que requiere de la activación de distintos procesos mentales (p. 27).

A través de las composiciones escritas se logra dejar plasmada toda una gama de información que brinda oportunidades de descubrir nuevos caminos para alcanzar grandes conocimientos.

Podría afirmarse que la escritura es un medio comunicativo que permite dar rienda suelta al pensamiento y exaltar el deseo de enunciar lo que se desea expresar en un momento dado.

Es indudable que uno de los medios que dispone el ser humano para comunicarse es a través de las composiciones escritas. En tal sentido, como bien lo indica Ríos (2002) “constantemente necesitamos comunicarnos por escrito con otras personas para hacerles saber nuestros pensamientos y sentimientos; así, en la vida cotidiana, necesitamos escribir cartas, postales, notas y diarios; en el proceso educativo debemos elaborar composiciones, monografías, informes, ensayos y tesis” (p. 75).

Según Franco y Noriega (2002):

Desde el punto de vista cognitivo, la escritura es un proceso intelectual en el que se requiere una representación jerárquica de ideas, de una aceptación de las reglas del sistema de la lengua y sobre todo de un manejo de convenciones socioculturales (p. 110).

Es importante señalar que la adquisición de la escritura se considera indispensable para la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de algunas aptitudes en el ámbito escolar.

Desde el punto de vista lingüístico, el proceso de escritura requiere del uso de una serie de pautas que guíen al escritor de manera que sea capaz de reproducir sus ideas en forma escrita.

Para González (2009) “la escritura es un acto lingüístico, reflexivo que exige el uso de palabras en un contexto lingüístico y en un contexto social para expresar ideas con un propósito definido” (p 13). Es a partir de ahí donde comienza el camino de la revisión de cada proceso que permite interpretar y evaluar los aportes de las composiciones escritas de los estudiantes, ya que las mismas constituyen evidencias significativas de las actividades académicas dentro del aula.

De acuerdo con Camp (2006) en la escuela se crean espacios de escritura en las que los alumnos deben atender a las características de los destinatarios para ajustar los escritos a las necesidades que la comunicación demanda. Para ajustar la escritura a una comunicación comprensible, de manera que la información llegue al interlocutor y logre interpretar lo escrito, se requiere que esta esté sujeta a un proceso de revisión para evaluar el manuscrito.

En efecto, en la evaluación de la composición escrita se deben contemplar una serie de aspectos que van más allá de valorar lo escrito en relación con unos baremos de aceptabilidad. La evaluación de la composición escrita es un proceso mucho más complejo, al respecto Ribas y Seix (2006) explica:

Para evaluar la composición escrita debemos hacernos algunos planteamientos: cómo se puede valorar una redacción de forma objetiva; a qué descripción de la lengua nos acogemos para valorar el texto; en qué proporción debemos tener en cuenta los distintos componentes lingüísticos y pragmáticos del texto; cómo se puede valorar un texto no sólo a partir de aquellos elementos positivos que se ha utilizado; cómo deben influir en la nota de expresión escrita los ejercicios sobre ortografía, léxico, morfología y sintaxis; cómo podríamos sacar más provecho de las correcciones (p. 40).

La complejidad de la evaluación de la escritura demanda a los docentes de conocimientos específicos y generales sobre el propio proceso de escribir y sobre las técnicas e instrumentos más apropiados para su evaluación, ya que estos están directamente implicados en la enseñanza y el aprendizaje de este proceso.

Corresponde a los docentes ser mediadores en la situación didáctica de composición de un texto escrito: deben orientar, conducir y regular la tarea de escritura. Aunque los alumnos serán los principales protagonistas de dicho proceso “la redacción de un texto debe ser una actividad conjunta, un trabajo de cooperación en el cual las distintas funciones del proceso de composición son ejecutadas de forma repartida, incluida la gestión global del propio proceso” (Luceño, 2006; p.154). La evaluación, en este caso, se vehicula a través de instrucciones impartidas por el profesor y de pautas de planificación y revisión del texto, elementos clave para desencadenar y guiar el proceso de regulación que finalizará con la producción escrita y con la construcción de conocimientos.

Arteaga, Cova y Álvarez (2002) plantean que “la tarea de revisión constituye una posibilidad de construcción lectora en la que puede haber reinterpretación, reflexión y producción textual” (p. 31).

En el ámbito escolar, es el docente el encargado de orientar y guiar a los estudiantes en los diferentes niveles, para que construyan textos escritos con coherencia, ajustados a las normas gramaticales, con informaciones relevantes y, especialmente, con sentido tanto para quien los escribe y para quien los leerá.

Descripción de la Situación

Las composiciones escritas tienen especial relevancia por cuanto constituyen una herramienta documental que registra cronológicamente el acontecer en el aula como espacio de encuentro y aprendizaje.

Especialmente, en el nivel de educación primaria, pues en esta etapa los estudiantes avanzan en el proceso de adquisición de habilidades de lectura y escritura. Razón por la cual, el sistema escolar, exige al docente la aplicación de múltiples estrategias que contribuyan a que este aprendizaje se dé en forma agradable y constructiva.

El contenido de las composiciones escritas encierra un cúmulo de ideas e informaciones, además, muestra rasgos del desarrollo motriz y destrezas o limitaciones para responder a las diferentes tareas asignadas. También evidencia el trabajo del maestro; los contenidos desarrollados, en concordancia con el programa oficial y la respectiva planificación, así como la revisión que realizan los docentes de forma conjunta con los estudiantes y la posterior evaluación del texto.

No obstante, uno de los aspectos obviados con alta frecuencia lo constituye la revisión de las composiciones escritas. Frecuentemente, los docentes, con criterios o sin ellos, emiten juicios de valor respecto a las redacciones de los niños, a sus hábitos de trabajo y avances, sin haber guiado el proceso de escritura y sin considerar el nivel de apropiación y habilidad que los estudiantes tienen de su lengua escrita.

Podría inferirse que los docentes no otorgan al proceso de revisión y evaluación la importancia que amerita. Toda composición escrita requiere de un proceso de revisión que valore los resultados, oriente al estudiante hacia la correcta escritura y corrija a tiempo los errores cometidos, tales como: omisión de vocales, consonantes, sílabas, palabras, fallas ortográficas, entre otros; donde se oriente al alumno sobre aquellos desaciertos que comete cuando realiza alguna actividad escrita.

En este sentido, Torre (2008) señala que en las tareas de escritura que se realizan en la escuela “no se observan instancias de mediación pedagógica, no hay guía, esquemas, mención de procesos cognitivos o de reflexiones lingüísticas, solo surge la consigna y luego la producción del estudiante” (p. 104). Así mismo, sobre la base de la descripción de los

aportes de reconocidos teóricos e investigadores y de la observación de las prácticas áulicas, Torre sostiene que, generalmente, en el trabajo de escritura “no se observan momentos de generación de ideas o planificación del texto, no constan actividades de puesta en común. No hay borradores ni se observan textos reescritos”. (ibidem).

En correspondencia con las ideas señaladas, la autora de la presente investigación ha observado un fenómeno que ocurre en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, relacionado con las composiciones escritas que se les exigen a los estudiantes, pues estas no son vistas como objeto de investigación en el ambiente escolar ni en las planificaciones de los docentes, además, al momento de realizar la evaluación de los trabajos escritos de los educandos no se toman en cuenta las diferentes etapas de la composición textual, para hacer el debido seguimiento a los cambios en el aprendizaje de la escritura.

La experiencia permite inferir que el docente al momento de planificar actividades vinculadas con las composiciones escritas considera muy poco los aspectos relacionados con este proceso; tales como la planificación, la textualización y, especialmente, el proceso de revisión, lo cual podría redundar en las deficiencias de escritura que son cada vez más alarmantes.

En la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa no hay evidencias de que se diseñen y apliquen instrumentos de evaluación que permitan llevar un registro sistematizado de los avances que realizan los estudiantes en su proceso de escritura. En el caso de los tres últimos grados (cuarto, quinto y sexto) no hay registros que reporten cuáles son los criterios de corrección considerados por los docentes que laboran en la institución. Por tanto, se desconoce cómo es el proceso de revisión de los textos escritos que producen los alumnos; qué hace el docente cuando revisa las composiciones escritas y cuál es la concepción de evaluación que manejan estos para revisar tales producciones.

Para el presente estudio, la autora de esta investigación solo consideró estos tres últimos grados de Educación Primaria porque es allí donde el estudiante debe afianzar sus conocimientos sobre composición y producción textual; pues en los primeros grados debe aprender letras, sílabas, palabras, frases, oraciones e iniciarse en la ortografía para que, en los grados superiores desarrolle la destreza en el uso de su lengua tanto a nivel lingüístico y discursivo como a nivel pragmático.

Esto implica que el docente deba asumir un rol protagónico tanto en su responsabilidad en la composición escrita, preparado desde el punto de vista teórico y didáctico para dar las directrices más idóneas, como en el proceso de construcción y reconstrucción de saberes, necesario en toda actividad escolar. Bien lo explicado Mostacero (2006) cuando afirma:

El estado actual de la educación venezolana sigue siendo crítico y preocupante. A pesar de los esfuerzos, el estudiante de casi todos los niveles sigue exhibiendo un bajo dominio de los aspectos formales en el uso de la lengua, especialmente en la producción y comprensión de textos escritos (p. 78).

De allí que, en el campo pedagógico y de manera particular en la realidad del ambiente áulico surjan interrogantes respecto a la enseñanza de la escritura y el desempeño del profesorado: ¿qué conoce el docente sobre el proceso de composición escrita?, ¿qué hace el docente cuando revisa las composiciones escritas?, ¿qué recursos utiliza el docente para evaluar las tareas de escritura que realizan los estudiantes?, ¿cuál es la concepción de evaluación que tienen los docentes para hacer las revisiones de las composiciones escritas de los estudiantes?, ¿cuáles son los métodos empleados por los docentes en el proceso de revisión de las composiciones escritas de sus estudiantes?.

A través de las composiciones escritas los estudiantes pueden dejar ver su nivel de comprensión y su capacidad de expresión, y desde la perspectiva del docente, especialmente de la revisión que hace a las composiciones

escritas, se puede tener evidencia del conocimiento y dominio de los aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura y cómo debe concebirse la evaluación de esta actividad en los primeros años de escolaridad.

En congruencia con lo planteado se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo es el proceso de revisión que realizan los docentes en las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa?

- ¿Qué aspectos de la escritura considera el docente para evaluar la composición escrita de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria, en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda?

- ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de composición escrita que ejecutan los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria, en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda?

- ¿Qué información reportan las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria, sobre el proceso de revisión que realizan los docentes?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Evaluar el proceso de revisión de las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación

Primaria, asumido por los docentes de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda.

Objetivos Específicos

1. Describir los aspectos de la escritura que considera el docente cuando evalúa la composición escrita de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria, en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda.

2. Analizar el rol del docente en el proceso de composición escrita que ejecutan los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria, en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda.

3. Interpretar la información que reportan las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa sobre el proceso de revisión que realizan los docentes de sus tareas de escritura.

Justificación

Dentro del contexto escolar son frecuentes las composiciones escritas como medios elementales de aprendizaje continuo y sistemático. Por esta razón, la importancia de la presente investigación radica en que ofrecerá orientaciones al docente para la revisión y análisis de las composiciones escritas en el subsistema de educación primaria, a partir de las categorías que emerjan.

Este estudio permitirá, además, explicitar la importancia de que en el ambiente escolar se haga uso de una planificación donde esté inmerso un

sistema de evaluación permanente hacia las composiciones escritas de los niños reflejados en los cuadernos, papelógrafos, hojas, carteles, entre otros; con la finalidad de conocer los avances de codificación en los mismos.

Por tanto, el aporte de esta investigación redundará en las habilidades y fortalezas que proporcionará una evaluación justa y adecuada a las composiciones escritas de los estudiantes y contribuirá con su formación integral.

Los resultados de este estudio revelarán la importancia de las composiciones escritas como medio de investigación y evaluación para conocer los logros y cambios significativos en las composiciones escritas, donde se deja plasmado todo un mundo de relatos, saberes, valores, logros, dificultades, omisiones, entre otros y que son objeto de revisión y apreciación, conduciendo a los participantes a que asuman las composiciones escritas como una herramienta útil de comunicación.

Para la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, esta investigación brindará la oportunidad de presentar un proceso de evaluación adecuado e innovador ajustado a los actuales momentos de cambios del siglo XXI.

Asimismo, reviste especial importancia para que otros investigadores generen alternativas enmarcadas en la línea de investigación Evaluación e Investigación en Educación, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Sirva este trabajo de modelo o de guiatra, para los investigadores venideros, que deseen trabajar sobre la escritura, verán que es un camino placentero, si se trata de brindar alguna ayuda, a cada uno y a todos aquellos que en sus asignaturas, buscan conquistar un mundo nuevo, para descubrir que escribir es soltar el pensamiento con un lápiz, con una pluma, es expresar una idea, un sentimiento o aclarar alguna duda, es decir lo que se siente, sea amargo o esté lleno de dulzura, es plasmar el presente, o hablar de la vida futura, porque escribir es verdaderamente, una gran hermosura.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo, se mencionan los antecedentes relacionados con el tema en estudio, las bases teóricas y las bases conceptuales que fundamentan la investigación.

Antecedentes

El tópico inherente a las composiciones escritas ha focalizado el interés de varios estudiosos desde distintos ángulos; es así como a través de la revisión de fuentes bibliográficas, documentales y electrónicas se logró la detección de las siguientes investigaciones:

En el Ámbito Internacional

Guerrero (2008) realizó una investigación con niños de los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, en el Gimnasio Pedagógico León de Judá, en Colombia. El propósito fue elaborar y aplicar estrategias metodológicas dirigidas a mejorar los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos.

Entre los objetivos propuestos, se mencionan: (a). Generar espacios dedicados a la comprensión y la producción de textos argumentativos teniendo en cuenta el desarrollo de competencias básicas y los procesos de construcción de la significación de la lectura, (b) Fomentar la lectura de distintos tipos de textos y no lingüísticos a partir de los cuales se pueden generar procesos de argumentación teniendo en cuenta la intención comunicativa, el contexto y la adecuada aplicación de la coherencia y cohesión dentro del texto, y (c) Involucrar textos de diferentes disciplinas académicas en el ejercicio de los procesos de lectura, comprensión y

producción de textos a fin de afianzar el desarrollo de competencias básicas y de cada área.

Entre los resultados están: La inclusión de nuevas metodologías en el desarrollo de competencias textuales y el trabajo con un tipo de texto diferente al que los niños han venido ejercitando en los grados cuarto y quinto de Educación Básica Primaria, ha sido una experiencia que ha motivado su quehacer académico en cuanto a los procesos de comprensión de lectura y producción textual se refiere y el hecho de trabajar una nueva didáctica de clase por medio de la aplicación de guías ha dado resultados positivos frente a la evaluación y reflexión propias de los alumnos de acuerdo con las actividades realizadas.

Arriaga y Fernández (2012) realizaron una investigación que estuvo orientada a desarrollar las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la Institución Educativa Salaverry en Perú, mediante la aplicación del taller denominado: “Mejorando mi creatividad”. Entre los objetivos propuestos están: (a) Identificar el nivel de habilidades en el desarrollo de producción de textos discontinuos que presentan los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E. Salaverry del Distrito Salaverry, antes de la aplicación del taller —Mejorando mi creatividad, (b) Identificar el nivel de habilidades en el desarrollo de producción de textos discontinuos que presentan los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E. Salaverry del Distrito Salaverry, después de la aplicación del taller Mejorando mi creatividad, (c) Comparar los resultados obtenidos en el pre y post test (guía de observación) del grupo experimental, del nivel de habilidades de producción de textos discontinuos, y (d) Comparar los resultados obtenidos en el pre y post test (guía de observación) del grupo control, del nivel de habilidades de producción de textos discontinuos.

El diseño de investigación aplicado fue Cuasi experimental con Grupo control no equivalente con pre y post test. Los datos fueron procesados antes

y después de la aplicación de la variable independiente, utilizando el programa Excel 2010 para las estadísticas descriptivas, y el programa de SPSS 17 para la contrastación de hipótesis. Los resultados obtenidos antes de la aplicación del taller se observó que el 55% de ambos grupos se ubicó en el nivel malo en relación a las habilidades de producir textos discontinuos y que posteriormente, después de aplicar el taller, el grupo experimental representado en un 52% y 22% se desplazó favorablemente al nivel bueno y muy bueno respectivamente; mientras que el grupo control solo alcanzó el nivel regular en un 52%. Finalmente, utilizando la prueba T de student se llegó a determinar la diferencia significativa de los promedios empleando un nivel alfa de 0.05 comparándolo con nuestro valor de $T = -4,754$, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y quedarse con la alternativa. Por tanto se llega a la conclusión de que la influencia del taller —Mejorando mi Creatividad influyó significativamente en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° grado de primaria de la I.E. —Salaverry.

En el Ámbito Nacional

Álvarez (2007) investigó sobre las teorías que fundamentan el proceso de composición escrita, tomando en cuenta dos vertientes principales tales como el modelo de producto y el modelo de proceso. Entre los objetivos propuestos por la autora están: (a) Identificar los postulados teóricos que sustentan la didáctica de la composición escrita, y (b) describir las estrategias didácticas que contribuyen a orientar el proceso de composición escrita.

El diseño metodológico empleado fue el de una Investigación Documental. El análisis de los resultados permitió dar a conocer las particularidades de cada teoría, específicamente las teorías que responden a la orientación cognitiva.

En función a los objetivos planteados, la autora concluyó: (a) Las teorías revisadas en este estudio obedecen a la orientación de la psicología

cognitiva y se fundamentan en la concepción de la escritura como un complejo proceso mental que ocurre en el individuo, y (b) los postulados teóricos sobre los que se sustenta el proceso de composición escrita responden al modelo de proceso; cada uno de los autores estudiados sostienen que para construir un texto deben seguirse una secuencia de pasos durante los cuales se activan estrategias cognitivas y metacognitivas.

Colmenares (2007) llevó a cabo un trabajo con el fin de conocer las estrategias didácticas que aplicaban los docentes para estimular el proceso de escritura de los niños entre 6 y 9 años de edad. Esta investigación se consideró como un trabajo de campo de carácter descriptivo, en el que se recolectó la información mediante la aplicación de un cuestionario validado por un Juicio de Expertos, que permitió recabar la información precisa a considerarse; la confiabilidad se determinó mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach.

El resultado obtenido fue que la mayoría de los docentes poseen conocimiento pertinentes al proceso de escritura y reconocen la mayoría de las estrategias didácticas presentadas en el estudio y su importancia para estimular dicho proceso en sus educandos, solo existió una minoría que mostró falta de conocimiento en los aspectos mencionados; la totalidad de encuestados admitió necesitar orientación en cuanto a nuevas estrategias didácticas.

Flores (2008) llevó a cabo una investigación en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, cuyo propósito fue proponer un cuerpo de proposiciones teóricas sustentado en el enfoque del aprendizaje estratégico, que oriente el proceso de composición escrita en estudiantes de Educación Superior.

Los objetivos planteados fueron: (a) Analizar las concepciones sobre el proceso de composición escrita que tienen los estudiantes de este nivel, (b) Diseñar un programa de intervención fundamentado en el aprendizaje estratégico para abordar dicho proceso, (c) Analizar los alcances derivados

de la aplicación del programa de intervención diseñado para orientar el proceso de composición escrita en Educación Superior, y (d) Generar proposiciones teóricas que contribuyan a orientar el proceso de composición escrita en estudiantes de Educación Superior. La metodología estuvo basada en un diseño de Investigación de Campo de carácter descriptivo e interpretativo, apoyada principalmente en la metodología cualitativa complementada con el enfoque cuantitativo de investigación.

Entre los resultados obtenidos en esta investigación están: (a) Las concepciones que manejaban los sujetos de este estudio, sobre el proceso de composición escrita resultaban insuficientes para abordar este proceso; (b) el programa de intervención diseñado se ajustó a las debilidades de los estudiantes, pues se logró nivelar sus conocimientos previos; (c) la aplicación del programa de intervención diseñado sirvió para que los estudiantes reflexionaran sobre sus procesos mentales y descubrieran que al emplear estrategias metacognitivas resultaban más fáciles las actividades de escritura; y (d) entre las proposiciones resultantes se propuso sensibilizar a los docentes a fin de que se motiven a incorporar a sus prácticas educativas el “aprender a aprender.

Urbina (2008) llevó a cabo una investigación en la Escuela Básica Nacional “12 de octubre” con el propósito de Diseñar y validar estrategias de enseñanza para la producción escrita de los estudiantes de cuarto grado. Su objetivo general fue proponer una guía de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de cuarto grado de educación básica de la Escuela Básica Nacional “12 de Octubre”.

Sus objetivos específicos fueron: a) Diagnosticar la producción escrita en los estudiantes de cuarto grado de educación básica, b) Determinar la factibilidad de diseñar una guía de estrategias de enseñanza para desarrollar la producción escrita en los alumnos de cuarto grado, c) Diseñar una guía de estrategias de enseñanza para desarrollar la producción escrita de los estudiantes de cuarto grado, y d) Aplicar la guía de estrategias de enseñanza

para el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de cuarto grado.

La metodología estuvo enmarcada en una investigación cuantitativa. Como resultado, concluyó que las estrategias de enseñanza de la producción escrita en los alumnos de cuarto grado, ajustadas a los intereses de los mismos, contribuyen al desarrollo del eje transversal lenguaje.

Domínguez (2009) realizó una investigación cuyo objetivo general fue formular un modelo didáctico fundamentado en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano para la orientación de la composición escrita en la universidad.

Entre los objetivos específicos se mencionan: (a) describir algunos enfoques psicosociolingüísticos aplicados actualmente en la universidad para la orientación de la enseñanza de la composición escrita, (b) analizar los aportes del aprendizaje estratégico al desarrollo eficiente de la composición escrita en la universidad, y (c) establecer la vinculación existente entre la composición escrita en la universidad y el desarrollo del talento humano.

El enfoque metodológico se centró en una investigación documental. Los resultados indican que en la universidad se promueven los procesos cognitivos procesuales pero se continúa evaluando el producto, esto resulta contradictorio con las ideas que privilegian el valor epistémico de la composición escrita y su enseñanza a partir del aprendizaje estratégico.

Todos estos trabajos de investigación se relacionan directamente con el presente estudio por cuanto en ellos se aborda el análisis de la escritura como proceso y no como producto. Se profundiza además en las diferentes fases que implica este complejo proceso: escribir, revisión y edición final de un escrito; se destaca en ellas la importancia de la revisión exhaustiva de la producción que ejecutan los estudiantes en diferentes niveles del sistema educativo.

Las investigaciones mencionadas sirvieron de sustento al presente estudio porque aportaron algunos aspectos a considerar, tales como: (a) las

teorías que sustentan la didáctica de la composición escrita, (b) la planificación, la textualización y la revisión como metodología para la composición escrita, y (c) algunos enfoques psicosociolingüísticos aplicados actualmente en la orientación de la enseñanza de la composición escrita. Por tanto, estos antecedentes representan un sustento válido en esta investigación.

Bases Teóricas

En este apartado, se explicitan las teorías que sustentan la presente investigación. Según Arias (2006), “Las bases teóricas implican un desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado” (p.106). Por ello, se incluyen acá el enfoque cognitivo con la teoría de Jean Piaget y el Enfoque Sociocultural de Vygotsky.

Enfoque Cognoscitivo

El enfoque cognoscitivo se conoce como aquel que pone énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen el aprendizaje, se interesa por los fenómenos y procesos que ocurren en el individuo cuando aprende, cómo ingresa la información a aprender, cómo se transforma en el individuo y cómo la información se encuentra lista para hacerse manifiesta.

En este enfoque el estudiante es un agente activo, cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él mismo elabora como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social (Poggioli, 1989).

Para la corriente cognitiva, el aprendizaje está dado por la interacción existente entre el individuo y su medio ambiente, partiendo de la estructura cognitiva del aprendiz, que es un factor determinante en el aprendizaje, garantizando la retención significativa de los nuevos conocimientos. Los cognitivistas consideran que el mundo exterior viene dado por la

interpretación y significación de una realidad, basada en la determinación de las acciones del sujeto; para ellos la conducta implica cierto grado de intencionalidad.

De allí que los procesos intelectuales estén influenciados por las metas de un individuo y sus actividades de aprendizaje; por esto la información que se le presenta debe estar relacionada con la estructura cognitiva previamente establecida a objeto de que se produzca el aprendizaje por comprensión (Universidad Nacional Abierta, UNA, 1995).

A partir del planteamiento central del cognoscitismo, surgieron varias propuestas para explicar el aprendizaje; entre ellas y a efectos de esta investigación, es importante destacar la teoría de Jean Piaget.

Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget

Piaget (1973) se interesó por el conocimiento, es por ello que decide estudiar el desarrollo de la cognición humana, es decir, el estudio de cómo el hombre desarrolla y emplea sus facultades superiores de conocimiento. A Piaget (ob. cit.) le importó el problema del conocimiento humano, la epistemología o estudio del conocimiento. Se preocupó por darle respuestas a preguntas tales como ¿Qué es el conocimiento humano?, ¿Cómo se adquiere?, ¿Es el conocimiento objetivo o subjetivo?

Este psicólogo considera que mediante una constante interacción del individuo con el medio y su identificación con los objetos, va comprendiendo sus características y estructurando a su vez los instrumentos cognoscitivos. El conocimiento es para Piaget algo que se tiene que construir. El conocimiento no se recibe de forma pasiva, se construye de forma activa. Es un proceso que se da en seres vivos y activos; es una forma de actividad.

La teoría piagetiana se basa en que todas las personas desde su nacimiento atraviesan varias etapas, ya que cuando nacen tienen poca capacidad perceptiva y motora; no obstante, poseen las destrezas necesarias para

interactuar con el medio ambiente y construir progresivamente destrezas y habilidades más amplias, que debe tomar en consideración en todo momento el adulto.

Piaget (1973) considera que el maestro debe evitar enseñar hechos sin significados; su tarea es aprender los procesos de la mente, no saturarla de conocimiento.

Bajo esta perspectiva, para este autor, los niños construyen activamente su mundo al interactuar con él. Esta teoría divide el desarrollo cognitivo en etapas o periodos caracterizados por la posesión de estructuras lógicas cualitativamente diferentes, que dan cuenta de ciertas capacidades e imponen determinadas restricciones a los niños.

Él plantea que, durante los primeros años, la función importante es la manipulación física: “saber es principalmente saber cómo hacer y hay una mínima reflexión” (Bruner, 1966, p. 23).

Durante el segundo período que alcanza un punto más alto entre los 5 y 7 años, el énfasis se desvía hacia la reflexión, por lo cual el individuo se hace más capaz de representar aspectos internos del ambiente.

En el tercer período, que coincide en general con la adolescencia, el pensamiento se hace cada vez más abstracto y dependiente del lenguaje. El individuo adquiere una habilidad para tratar tanto con proposiciones como con objetos; es decir, según este autor, los seres humanos han desarrollado tres sistemas paralelos para procesar y representar información.

Un sistema opera a través de la manipulación y la acción, otro a través de la organización perceptual y la imaginación y un tercero a través del instrumento simbólico. Y en distintos periodos del desarrollo, se le otorga distinto énfasis a diferentes modos de representación.

En este sentido, el desarrollo intelectual se caracteriza por una creciente independencia de los estímulos externos; una creciente capacidad para comunicarse con otros y con el mundo mediante herramientas simbólicas y por

una creciente capacidad para atender a varios estímulos al mismo tiempo y para atender a exigencias múltiples.

El aprendizaje por descubrimiento es la capacidad de reorganizar los datos ya obtenidos de maneras novedosas, que permitan insights o descubrimientos nuevos. Esto queda expresado en el principio de este autor: “todo conocimiento real es aprendido por uno mismo” (Piaget, 1973, p. 23). Propone, además, una teoría de la instrucción que considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la estructura o aprendizajes previos del individuo, y el refuerzo al aprendizaje.

Sobre la base de lo propuesto por este psicólogo se entiende que el aprendizaje se produce incitado por el conflicto cognitivo, asimilación – acomodación, equilibrio – desequilibrio, estabilidad – inestabilidad; abstracción de hechos a conceptos, ello implica la contraposición de hechos con conceptos y viceversa, así como la valorización de saberes previos.

Para efectos de esta investigación, resulta fundamental considerar también, desde el punto de vista teórico, los aportes de Lev Vygotsky, un psicopedagogo cuya teoría no se centra tanto en los prerrequisitos para lograr un determinado aprendizaje sino en el poder de las interacciones sociales entre los individuos y en el rol dinamizador y potencializador de la enseñanza.

Enfoque Sociocultural de Lev Vygotsky

De la teoría de Vygotsky, en relación con esta investigación, se destacará la relación con el desarrollo cognitivo, en cuatro aspectos: (a) de lo colectivo a lo individual, (b) la noción de la zona de desarrollo próximo, (c) la naturaleza de la ayuda y (d) las relaciones entre aprendizaje y desarrollo.

De lo Colectivo a lo Individual

Vygotsky (1995) desarrolló una teoría sociocultural de la adquisición de funciones cognitivas. Según él, las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, la resolución de problemas y la conciencia humana tienen su origen en la mediación social.

Elas existen primero, en el plano interpsicológico entre las personas en una interacción social, como características de un grupo social y enseguida, en el plano intrapsicológico, como características del individuo que las interioriza.

La interacción se caracteriza por mediaciones verbales, que transmiten enseñanzas al individuo. Este tiene así, la posibilidad de estar confrontado y de realizar ciertos aprendizajes, en el sentido de que el sujeto se apropia de herramientas, de contenidos, de medios de acción propios de su entorno.

En síntesis, interioriza las funciones mentales o las características del funcionamiento cognitivo mediatizado en la interacción social. Esta interiorización modela la estructura y el funcionamiento cognitivo individual. Así, lo que primero existe como característica del grupo social se convierte luego, en característica individual.

El funcionamiento cognitivo individual refleja el de su grupo social. Las características esenciales de esta aproximación son: (a) Tomar en cuenta las especificidades de los contextos del individuo, responsables de las variaciones en la organización del funcionamiento social y, por consiguiente, del funcionamiento psicológico individual, (b) para comprender el desarrollo cognitivo individual, es necesario examinar la modalidad de interacción entre los pares, es decir, la manera como el adulto funciona con los jóvenes.

La Noción de la Zona de Desarrollo Próximo

Para explicitar mejor, el desarrollo cognitivo individual, Vygotsky (ob. cit.) postula la noción de la zona de desarrollo próximo y estudia las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. La noción de la zona de desarrollo próximo tiene repercusiones sobre la medida del potencial de aprendizaje. Vygotsky, distingue dos aspectos en el desarrollo:

El primer aspecto engloba las funciones psíquicas provenientes de la maduración. Indica el *nivel actual de desarrollo*. Considera las funciones mentales transmitidas por la mediación social, interiorizadas por el sujeto. Estas funciones forman parte integrante de su desarrollo. En ese momento, se puede decir que el sujeto ha alcanzado un cierto desarrollo o ha completado un ciclo de desarrollo. Cuando el niño ha alcanzado este nivel, posee ciertas funciones mentales que le permitirán realizar solo, sin ayuda, las tareas propuestas.

El segundo aspecto de desarrollo está próximo al primero, e indica el *nivel potencial de desarrollo del sujeto*. Se llama "la zona de próximo desarrollo". Engloba las funciones mentales potenciales que no han alcanzado aún el estado de maduración. Las consideraciones hechas por Vygotsky sobre "la zona de desarrollo próximo", permiten ver esta noción, en varias de sus características:

La primera característica indica las *funciones mentales que están en estado de maduración*, de interiorización o de desarrollo. Esta maduración se realiza en la interacción social en la cual, el joven sujeto, en la ejecución de ciertas actividades que internaliza parcialmente es ayudado y guiado por un sujeto más competente que él. Esta ayuda y guía consolida las funciones potenciales y lo hacen acceder al nivel de desarrollo actual, el cual le permitirá ahora una ejecución autónoma de las actividades. Vygotsky piensa que es posible evaluar las funciones potenciales,

sirviéndose de la distancia entre lo que un niño es capaz de realizar sólo, y lo que es capaz de realizar asistido por un adulto.

La segunda característica es que *la zona de desarrollo próximo no se refiere a un conjunto de funciones*, que conjuntamente definirían un estado de desarrollo en el sentido de la psicología genética. Woolfolk (1996) indica que para Vygotsky la zona de desarrollo próximo, en el sentido de maduración intelectual, sugiere que el desarrollo puede variar según los dominios intelectuales. Una deficiencia en un dominio intelectual particular, no significa necesariamente una deficiencia en otro. La ventaja de esta característica es que es posible evaluar e intervenir sobre un dominio intelectual bien delimitado.

La tercera característica se sitúa en la afirmación de Vygotsky, según la cual, "la instrucción crea una zona de desarrollo próximo". Esta afirmación implica que *las funciones mentales potenciales no son características propias del sujeto, sino que del sujeto incorporado a una interacción social a partir de una actividad de cooperación*. La interacción social puede consolidar las funciones mentales en maduración, como puede igualmente crear nuevas funciones en la zona de desarrollo próximo.

La interacción social sostiene y favorece la interiorización de funciones potenciales de la zona de desarrollo próximo, en miras al desarrollo independiente del sujeto y crea nuevas funciones potenciales enriqueciendo la mediación verbal, a través de elementos nuevos. Woolfolk (ob. cit) insiste sobre el hecho de que, aún si se llegara en la evaluación a caracterizar un individuo por sus capacidades potenciales, tal cual se manifiestan en una actividad de colaboración, no se puede deducir el funcionamiento interpsicológico, que puede actualizarse en una experiencia instructiva. En efecto, el adulto introduce en la mediación elementos cognitivos que tal vez no existían en el sujeto en el nivel potencial.

La Naturaleza de la Ayuda

En lo que se refiere a la ayuda aportada por el adulto para favorecer el desarrollo, Vygotsky (1995) delimita una zona óptima, en la cual debería situarse el aprendizaje que se le propone al niño. El nivel actual constituye el límite inferior del aprendizaje, en tanto que el nivel potencial de la zona de desarrollo próximo, sería el límite superior.

En su opinión, la enseñanza debería situarse en esta zona delimitada por los dos extremos, inferior y superior. Las enseñanzas y los aprendizajes propuestos al niño no deberían situarse en el nivel actual del desarrollo. Esto no tendría ningún sentido, para un aprendizaje que busca estimular el desarrollo. Contrariamente a ciertas pedagogías, Vygotsky opina que no hay que bajar la enseñanza, al nivel de lo que el niño es capaz de hacer. De la misma manera, no sirve de nada enseñarle a un niño lo que no es capaz de aprender, ya que el niño sólo se beneficia de la actividad cognitiva conjunta, si se sitúa en el nivel potencial de su desarrollo.

En esta perspectiva, la experiencia instructiva propuesta debería situarse más allá de lo que un individuo es capaz de hacer sólo, pero nunca más allá de lo que sería incapaz de hacer, incluso con la ayuda de un adulto.

La ayuda aportada por el adulto al niño debe situarse entre el nivel inferior y el nivel superior de desarrollo. Es solamente al interior de esta zona que el aprendizaje se convierte en significativo para el desarrollo. De este hecho, Morris (1997) admite que la ayuda otorgada al sujeto en una actividad de cooperación no puede estar aislada del estado global de desarrollo del sujeto. Ella está más bien determinada por las posibilidades del sujeto, pero la zona de desarrollo próximo se crea en la interacción sujeto-ambiente.

Estos dos límites tienen una importancia para la medida de la zona próxima. En efecto, el sujeto sólo se beneficia de una experiencia instructiva, si ésta se sitúa en el nivel potencial de su desarrollo. Por lo tanto, un conocimiento previo de este nivel es necesario para prever las ayuda que van a favorecer el desarrollo.

Las Relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo

Las consideraciones precedentes de Vygotsky indican las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky (1995) postula que el *aprendizaje precede al desarrollo* y desencadena una variedad de procesos de desarrollo que no existirían sin él. Estos dos procesos no son independientes. No concibe el desarrollo como dependiente solamente de la maduración, sobre la cual apoyaría el aprendizaje. Vygotsky admite que el aprendizaje va por delante del desarrollo, lo hace progresar y suscita nuevas formaciones.

Considerando las relaciones entre los aprendizajes escolares y el desarrollo, Vygotsky (ob. cit.) señala, contrariamente a algunas otras teorías, que no hay entre los dos un paralelismo estricto, en el sentido que el aprendizaje escolar coincidiría totalmente con la estructura interna de desarrollo necesaria para el aprendizaje. Los aprendizajes escolares propuestos a los niños tienen su propia lógica interna, desencadenando procesos de desarrollo.

El desarrollo comienza cuando el niño entra en interacción con personas más competentes que él, en un contexto cultural. La instrucción y los aprendizajes escolares son parte integrante de la interacción social, cuyo producto es primero crear la zona de desarrollo próximo y enseguida facilitar la interiorización de funciones potenciales de esa zona.

La consideración de la cultura y de los contextos específicos en la composición de un texto escrito, por una parte; y la explicación de los

procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura, por otra, justifican la consideración de las bases teóricas reseñadas en este trabajo, en tanto se sitúan en la propuesta de un paradigma que entiende que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y un tiempo determinado.

Bases Conceptuales

La Evaluación

Desde tiempos muy remotos, la evaluación está inmersa en la vida cotidiana de todo ser humano, ya que cada una de las actividades que realiza las somete a un continuo proceso de evaluación, lo que permite conocer los resultados de todo cuanto hace, con el fin de determinar el grado de satisfacción del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Al respecto, Córdoba (2006) expresa que “la palabra evaluación, como muchas otras, posee múltiples significados, significados que van a depender de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborde el término” (p. 3).

Esto implica que todo proyecto que emprende un individuo lo hace con la finalidad de alcanzar una meta, pero para que eso sea posible, se requiere seguir paso a paso una serie de lineamientos que le permita evaluar cada aspecto importante de los objetivos alcanzados.

En este orden de ideas, Mateo (2000) afirma que “se trata de una praxis transformadora que para incidir en profundidad, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes que en los contextos en que actúa” (p. 21).

Cabe destacar que desde que el hombre existe, hace uso de la evaluación para conocer y definir las capacidades que tiene para lograr un objetivo propuesto, para saber las fallas que presenta y buscar las posibles soluciones a los conflictos que se le presenten en el transcurso de la

realización de alguna actividad emprendida, ya que evaluar implica conocer las debilidades y potencialidades que cada uno posee.

Por lo anterior, Stufflebeam (2002) postula que la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado.

De acuerdo con estos planteamientos, se podría afirmar que uno de los elementos claves para la búsqueda de información requerida en el quehacer diario de toda persona, es la evaluación, ya que esta tiene una función reguladora de todo aprendizaje, porque la evaluación es un detector de aciertos, conflictos, errores y logros para formular Juicios que se utilizaran en la toma de decisiones para dar continuidad o modificar todo proceso de enseñanza – aprendizaje.

Asimismo, Martins y Véliz (2010) señalan que:

La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como a lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética (p.10).

En tal sentido, se consideran tres conceptos elementales en el proceso de evaluación, tales como: la fiabilidad, la viabilidad y la validez, los cuales se relacionan entre sí, permiten precisar y obtener los resultados que se buscan en una investigación. En el caso del proceso que se debe seguir en las composiciones escritas, es necesaria una continua evaluación que permita valorar los diferentes momentos, como lo son la planificación, la transcripción y la revisión y así detectar las habilidades y dificultades que se presentan en dicho proceso.

Santos Guerra (2003) considera que: “cada evaluado tiene que afrontar de manera individualista, la comprobación de su aprendizaje” (p. 76). Esto nos indica que los aportes de la evaluación llevan al perfeccionamiento de toda actividad emprendida, ya que esta contribuye a la mejora, al progreso y al descubrimiento de fallas presentes y denota

la pertinencia o no, del objeto evaluado, de manera que se le dé continuidad al trabajo iniciado o se modifique según los resultados que arroje la evaluación de cada estudiante. Por su parte, Ribas y Seix (2006) considera que “la función formativa de la evaluación tiene su origen en la necesidad de obtener información para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales en el aprendizaje” (p. 28).

En relación con lo expuesto, se considera que la evaluación debe enrumbarse hacia el perfeccionamiento de cada una de las actividades que se llevan a cabo en la vida cotidiana de todo ser, sobre todo en este caso, las actividades que son realizadas en el ambiente áulico, tomando en cuenta que todo estudiante debe seguir un régimen de evaluación que brinde las pautas requeridas para conformar la formación integral que cada uno recibe.

Al respecto Mateo (2000) postula que “la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso educativa, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella” (p. 21). Efectivamente, cuando se habla de cambios, se busca la mejora de un proyecto emprendido donde la utilidad de la evaluación adquiere un matiz diferente para cada proceso de aprendizaje, el cual debe ser evaluado con la finalidad de crecer cognitivamente y obtener el logro de superar los obstáculos, ya que se evalúa para tomar decisiones, para la subsanación de fallas y consolidación de aciertos.

En este orden de ideas, Gutiérrez (2003) destaca que la evaluación del aprendizaje es uno de los factores que más influye en el interés de los estudiantes por aprender y por el propio proceso de aprendizaje. En consideración a lo señalado, el docente debe apropiarse de los intereses y necesidades de sus estudiantes para aplicar una evaluación de calidad que ofrezca una gama de posibilidades y un encuentro para compartir saberes, donde los estudiantes logren alcanzar las competencias de los contenidos desarrollados, tomando en cuenta que el proceso de

evaluación debe ser participativo donde están involucrados todos los agentes inmersos en las actividades. Mientras que El Currículo Básico Nacional (1998) dicta:

La evaluación de los aprendizajes se concibe como un proceso interactivo de valoración continua de los progresos de los alumnos, fundamentado en objetivos de aprendizaje de etapa y los planteados por los docentes en el proyecto de aula, que toma en cuenta contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (p. 82).

No cabe duda de que se evalúa para conocer los progresos de los estudiantes en los tres contenidos, con la finalidad de brindar una formación integral que los capacite para la vida, porque el proceso de evaluación procura apreciar el desenvolvimiento que tiene el estudiante durante el desarrollo de cada actividad que realiza, donde el docente juega un papel de gran importancia, ya que como bien lo señala Santos Guerra, (2003) “La forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo”, (p. 74).

Gutiérrez (2003) afirma que la información que aporta la evaluación permite que el docente realice una observación continua y pueda tomar decisiones en cuanto a los apoyos que requiere el estudiante.

Un ambiente áulico sin una continua evaluación sería un espacio sin una respuesta a las situaciones que se presentan en el día a día escolar; es carecer de las informaciones que se requieren para detectar a tiempo las fallas o aciertos que presentan los estudiantes, incluso, para conocer si los docentes están aplicando las estrategias necesarias que contribuyan al enriquecimiento de conocimientos de los participantes. Se evalúa para continuar con una estrategia de trabajo o para rediseñar un proyecto emprendido, se evalúa para darle sentido a los resultados del quehacer humano y estar consciente del rumbo que debe y quiere seguir.

Tipos de Evaluación

Cuando se hace referencia a los tipos de evaluación se habla del proceso que describe la conducta de los estudiantes, bien sea en forma cualitativa, como cuantitativa, tomando en cuenta que en la evaluación se siguen paso a paso las descripciones del comportamiento humano, que implica la formulación de juicios de valor basados en la interpretación de dichas descripciones.

Para determinar el nivel en que los objetivos del aprendizaje están siendo alcanzados, se distingue: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

En la evaluación debe considerarse el qué, el para qué y el cuándo se evalúa de modo que puede ser evaluación diagnóstica o inicial; evaluación formativa o de proceso y evaluación sumativa o final; integradora o de resultado. La evaluación en cada uno de sus momentos es necesaria, ya que brinda la oportunidad al evaluador de saber de dónde debe partir para emprender una práctica pedagógica que atienda las necesidades de la población que se va a evaluar (Ruiz, 2002).

Los tipos de evaluación son evaluación diagnóstica, la cual determina características o situación inicial, conocimientos sobre el alumno y conocimientos previos. Evaluación formativa que es la determina la naturaleza del desarrollo del proceso didáctico, debilidades y fortalezas y por último evaluación sumativa a través de la cual se verifican los resultados del proceso didáctico (Alfaro, 2000).

Para Mateo (2000):

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (diagnóstica, formativa, sumativa). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad el momento de aplicación, la adecuación de acuerdo al objetivo reseguido y nuestra capacidad de utilizarla complementariamente.

Ambas funciones se necesitan mutuamente, y responden a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas, por separado y como excluyentes (p. 38).

En cualquiera de los momentos cuando se lleve a cabo el proceso de evaluación se debe tener claro el objetivo evaluativo, en el cual se deben respetar las individualidades de cada participante y tomar en cuenta todos aquellos factores que influyen para que la propuesta evaluativa cumpla una función mediadora de los aprendizajes de la población sujeto de evaluación.

Son muchos y de muy distinta índole los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje sobre lo que un profesor toma decisiones, este autor considera la evaluación como una actividad compleja, donde clasifica los tipos de evaluación en evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa (Ibarra, 2000).

Considerando a Riart (2006), la evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa de acuerdo con la función prioritaria que desempeñe en cada momento. Una vez que se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje, se aplica la evaluación diagnóstica para descubrir la situación de partida de los estudiantes y de esta manera tener el conocimiento de cómo orientar los nuevos aprendizajes.

Para este autor “la evaluación formativa busca la regulación continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Recoge información, fundamentalmente, sobre cómo aprenden los estudiantes; así mismo, le interesa saber cuáles son sus dificultades” (p. 30). Además explica que con la evaluación formativa se logra detectar las dificultades que tienen los estudiantes, cómo aprenden y las estrategias que utilizan para llegar a un determinado resultado, bien sea correcto o no. Y, es allí donde los docentes deben estar atentos para brindarles una adecuada orientación.

En cuanto a la evaluación sumativa, Riart (2006) señala que esta “valora los resultados de aprendizaje y, por tanto, los procedimientos e instrumentos que se utilicen deben proporcionar información significativa

acerca de lo que han aprendido los y las estudiantes, para poder determinar si han adquirido las capacidades previstas” (p. 34).

Como se puede apreciar, son muchos los autores que consideran la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa para llevar a cabo el proceso evaluativo de los aprendizajes que van adquiriendo los estudiantes en el transcurso de cada una de las actividades realizadas en sus aulas de clases. Lo que le brinda una muy importante información a los docentes para que conozcan las habilidades y destrezas de cada alumno y de esta manera se tome decisiones en relación al nivel cognitivo de los mismos.

Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos de evaluación son un recurso necesario durante el desarrollo de cada una de las actividades que se ejecutan en el aula de clases, ya que éste permite apreciar los niveles de aprendizaje que van alcanzando los estudiantes.

Fuentes y Sáez (2005) afirman que “todo proceso de evaluación requiere instrumentos y técnicas destinados a obtener la información que se precisa. Dichos instrumentos y técnicas son, por tanto, herramientas al servicio de la propia evaluación” (p. 18)

Cada una de las actividades realizadas en el ambiente áulico requieren ser registradas, para conocer el rumbo que sigue el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es aquí donde los instrumentos de evaluación juegan un papel importante para recoger toda una gama de información que se necesita para que se efectúe un juicio de valor.

Al respecto, Navarro (2007) argumenta “que los instrumentos son creaciones humanas que prolongan nuestra capacidad corpórea para recolectar información y realizar acciones que, en nuestro caso favorecen el proceso de aprendizaje” (p. 142).

En congruencia con las definiciones expuestas acerca de los diferentes instrumentos de evaluación de los cuales debe hacer uso los docentes, Fuentes y Sáez (2005) explican que:

La forma en la que el maestro o la maestra lleve a cabo el proceso de evaluación va a influir notablemente en los resultados de aprendizaje de los alumnos, dado que según el tipo de información que se recabe, el modo de conseguirla y, sobre todo, de utilizarla, genera o no una reconducción del proceso de enseñanza (p. 49).

Como se puede observar, todo proceso de aprendizaje requiere de un continuo registro, el cual brindará los datos necesarios para que los docentes conozcan los logros de sus estudiantes y a su vez, dichos registros también son de utilidad a los alumnos, ya que estos pueden tener el conocimiento de las competencias que van alcanzando durante el desarrollo de cada actividad emprendida en el aula de clases.

Entre tanto, Navarro (ob. cit.) explica que “los resultados de la evaluación nos muestran diferentes miradas de la realidad, no sólo del aula, sino de la comunidad educativa en general” (p. 124). El grupo Santillana hace mención de algunos instrumentos que se pueden utilizar para llevar a cabo la evaluación, tales como: el portafolio, organizadores gráficos, exposiciones, autobiografía, observación, entrevista, lista de cotejo, cuestionario, bitácora del docente, entre otros.

Los criterios evaluativos que se toman en cuenta a través de los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar, son los descriptores que sirven de referencia para estimar los logros de los estudiantes.

Modelos de la Evaluación

Según Mateo (2000) entre los modelos teóricos que mayor repercusión han tenido en el ámbito educativo se pueden mencionar:

El modelo de la congruencia de objetivos de Ralph Tyler, quien es considerado como el padre de la evaluación educacional y a quien se debe el

origen del término evaluación educativa. El modelo de los objetivos de aprendizaje desarrollado por Ralph Tyler en la década de los 30, en su origen fue un proceso ubicado en la escuela para planear el currículum y la metodología del diseño experimental. Tyler considera que educar es cambiar los patrones de conducta de los estudiantes. La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al salón de clase y a lo que los maestros individualmente podían hacer. La evaluación consistía en la verificación del logro de los objetivos (Mateo, ob. cit.).

Modelo de la planificación evaluativa de Lee J. Cronbach, según este modelo la planificación debe distribuir prioridades y responsabilidades del equipo evaluador. Cronbach señala que el desempeño de los estudiantes no debe ser el único aspecto a considerar en la evaluación de un programa, por el contrario, deben verse los resultados del programa educativo en su totalidad (Mateo, ob. cit.).

Modelo del Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP) de Daniel Stufflebeam (citando en Stufflebeam y Shinkfield, 1996), este modelo de evaluación es el más empleado hasta la fecha en la evaluación de programas, ya que su finalidad es obtener información para toma de decisiones.

Este autor sostiene que el proceso de evaluación curricular va desde la creación y diseño hasta la aplicación de un proyecto en el que se encuentran cuatro tipos generales de evaluación: (a) evaluación de contexto: por la dimensionalidad de este aspecto sirve para tomar decisiones para establecer la planeación: objetivos, medios relevantes, las necesidades detectadas y metas curriculares en función al contexto social; (b) evaluación de entrada insumo: permiten estructurar todo el proceso y sistema de decisiones para establecer el diseño curricular: uso de recursos, especificación de procedimientos, requerimientos personales y presupuestos; (c) evaluación de proceso: se refiere al análisis de aspectos tales como las formas de interacción en la relación del proceso de enseñanza y aprendizaje, uso de los

materiales didácticos, el funcionamiento de la organización, y la relación con los factores que rodean al proceso y (d) evaluación de producto: es donde se toma las decisiones de continuar con los mismos planes estratégicos de trabajo si han dado exitosos resultados o si por contrario, hay que rediseñar el proyecto emprendido (Mateo, 2000).

Modelo de la evaluación respondiente de Robert Stake, quien en sus planteamientos evaluativos advierte sobre la incapacidad para evaluar la cantidad y la calidad del impacto de las innovaciones con los métodos tradicionales, basados en los modelos experimentales y los exámenes. Comenta críticamente que mientras se admita que la evaluación educativa continúa dependiendo de la observación casual, de objetivos implícitos de normas intuitivas y de juicios subjetivos se impone que los educadores deben esforzarse en la introducción de procedimientos de evaluación más formalizados (Mateo, ob. cit.)

Modelo sin referencias a objetivos de Michael Scriven menciona que lo importante no es evaluar el logro de los objetivos sino emitir juicios de valor respecto a algún evento o hecho educativo en el que el evaluador, libre de referencia obligada que marcan los objetivos, opera sobre las necesidades del propio consumidor; en tal sentido, el propósito de este método es juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos. Valora el proceso y admite que pueden aparecer nuevos objetivos no previstos inicialmente (Martins y Véliz, 2010).

Modelo de la evaluación iluminativa de Parlette y Hamilton, se distinguen tres fases en la evaluación iluminativa: (a) Observación: Se investiga toda una amplia gama de variables que afectan al resultado del programa; (b) Investigación: El interés se desplaza desde el reconocimiento hacia la selección y el planteamiento de investigación es de manera coherente, con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto; (c) Explicación: En

la que los principios generales subyacen a la organización son expuestos y se delinean los modelos causa-efecto en sus opciones.

Modelo de evaluación democrática de Macdonald, Stenhouse y Elliot, esta evaluación es considerada como la máxima expresión de la evaluación cualitativa. Estos autores consideran que para la investigación y la evaluación de la vida del aula es necesaria la aplicación de planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas; conciben la realidad como un todo vivo y en movimiento, tal y como se produce en el discurso cotidiano; por tanto, la evaluación y la investigación pueden así responder a la necesidad diaria de decidir qué y cómo hacer.

Las características más relevantes de este modelo de evaluación apuntan a lo siguiente: (a) demanda sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos, (b) conocer las diversas interpretaciones que hacen aquellos que viven esa realidad, (c) las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación, (d) las técnicas recomendadas para recabar la información son la entrevista y los debates, (e) debe facilitar y promover el cambio y la mejora, (f) integra el rol del profesor como investigador y evaluador, (g) fomenta la cultura de la autodeterminación y la autoevaluación. (h) propicia la emergencia del pensamiento libre y autónomo, (i) está dirigido a modificar permanentemente la práctica educativa, (j) invita a los participantes a investigar, experimentar y a evaluar permanentemente en su propia realidad natural, (k) demanda al profesor como evaluador que oriente, promocióne, que sea neutral, que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis.

Por otra parte, los fundamentos sobre los que se asienta este modelo han suscitado en la actualidad una concepción de la evaluación vista como control de calidad de los procesos.

Guba y Lincoln (1989) se ubican en la corriente naturalista, donde el evaluador no manipula las condiciones del objeto de estudio. No se

predetermina nada, sino se pretende comprender el fenómeno en estado natural de ocurrencia. En el proceso de evaluación, estos teóricos consideran cuatro generaciones: La centrada en el rendimiento escolar, la descriptiva, la de juicio y la constructiva (Chacón, 2005).

La intención básica de los evaluadores es producir descripciones y teorías de acción para mejorar. Este modelo propone el consenso entre los distintos agentes que actúan en el proceso de evaluación, a través de ciclos dinámicos de confrontación de ideas para tomar decisiones (Martins y Véliz 2010).

Para efectos de esta investigación se adopta el modelo de evaluación CIPP de Daniel Stufflebeam, pues en esta propuesta la evaluación se concibe como un proceso dinámico de toma de decisiones de muy diversos tipos. En este caso, se pone énfasis en la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como mediador y proporcionar el andamiaje que los estudiantes necesitan para resolver los múltiples problemas que se presentan durante la composición escrita y para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en este campo (Camps y Ribas, 2006).

La evaluación de contexto identifica las virtudes y defectos de una institución, programa, población o persona. Los objetivos de esta evaluación son:

....está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben supuestamente satisfacer. Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación de contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios” (Stufflebeam y Shinkfield, 1996, p. 196).

La evaluación de contexto en líneas generales trata de ayudar a los individuos a establecer prioridades en los trabajos de perfeccionamiento. La

evaluación de contexto es un medio para defender la eficacia de las propias metas y prioridades.

La evaluación de entrada identifica y valora la capacidad del sistema, las estrategias, la planificación de procedimientos y los presupuestos del programa. El propósito de una evaluación de entrada es ayudar a los involucrados en la consideración de estrategias de programa alternativas en el contexto de sus necesidades e intereses y circunstancias ambientales, así como desarrollar un plan que sirva a sus propósitos.

En la evaluación del proceso se busca "identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones reprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos de los procedimientos" (Stufflebeam, 2002; p. 194). En esta fase de la evaluación, se debe identificar aspectos importantes del programa que debe ser controlado. Entre lo que puede identificarse se encuentran el desarrollo y la puesta en marcha del conjunto de materiales, las recomendaciones a los estudiantes, la relación con los padres, los servicios de tutoría, las sesiones de planificación del personal, las habilidades conjuntas de los estudiantes, la enseñanza en las aulas y el trabajo en casa.

El propósito principal de este tipo de evaluación es ayudar al personal a llevar a cabo su programa, tal como estaba planeado o, si se considera que el plan es inadecuado, modificarlo tanto como sea necesario a través de una especie de proceso de cualificación. La evaluación proceso es una fuente de información vital para interpretar los resultados de la evaluación de producto, a partir de la realidad de los resultados obtenidos en el programa.

Por último, la evaluación de producto valora, interpreta y juzga el logro del programa. La información obtenida acerca de logros en el desarrollo de un programa y al final de este es fundamental porque este tipo de evaluación debe incluir una valoración de los efectos a largo

plazo. El principal objetivo de una evaluación de producto es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. También debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo las debilidades y fortalezas.

A continuación, se incluyen aspectos relacionados con el texto escrito y su composición a como base conceptual principal de esta investigación.

El Texto

El texto a la unidad de carácter lingüístico formada por un conjunto de enunciados con una estructura interna. Es el resultado de una actividad verbal, en la cual el emisor actúa con una intención comunicativa, y en un contexto determinado (Halliday, 1982).

Siguiendo esta orientación Bernárdez (1982) define el texto como:

... la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 85).

Todo texto posee una organización textual interna que le confiere la denominación de unidad. Al hablar de la organización textual de un texto es necesario recurrir a lo que Van Dijk (1980) denominó los niveles de estructuración del texto.

La estructura semántica del texto está determinada por tres niveles: la macroestructura, la superestructura y la microestructura. La macroestructura según Van Dijk (ob. cit.) “se refiere al contenido global de un discurso, es decir, al tema del discurso y su contenido total al discurso como un todo.” (p. 43).

La superestructura o estructura esquemática puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos.” (p. 53).

La microestructura es “la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (p. 45). Esta estructura gramatical está referida específicamente a la oración como una unidad sintáctica de comunicación, a la concordancia, signos de puntuación, ortografía, cohesión y coherencia, entre otros.

La coherencia es una propiedad fundamental de los textos. Gracias a ella, estos pueden ser comprendidos como una unidad comunicativa con sentido. La coherencia tiene mucho que ver con la organización que se le dé a la información que contenga un texto. Si esa información está bien estructurada podremos, sin mayor problema, poner un título al texto, distinguir las ideas principales de las secundarias, y resumir su contenido informativo.

La cohesión es otra propiedad que poseen los textos cuyas diferentes partes están relacionadas entre sí mediante diversos procedimientos lingüísticos,

La estructura del texto, su complejidad y su coherencia pueden afectar la obtención y la comprensión de la información contenida en un material escrito. La composición escrita implica procesos desde el más bajo nivel, como la planificación; hasta los de más alto nivel, como la elaboración para obtener una producción textual.

La Composición Escrita

La composición escrita es una actividad comunicativa que permite al escritor expresar sus ideas, sentimientos, inquietudes y necesidades. Como lo señala Ríos (2002) “la composición escrita es un proceso cognitivo

complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales: ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible” (p. 166).

Al respecto, Fraca (2007) expresa que “el arte de la escritura es un compromiso con la palabra y esta se hace sentir en el otro, en el lector, por eso debemos ser muy cuidadosos en el buen decir y en el buen escribir” (p.10). Bien es cierto que la composición escrita permite dejar ver el pensamiento del que escribe, ya que la escritura es un arte que expresa el pensamiento humano.

Serrano y Madrid (2002) sostienen que: “La escritura se considera un arte y el proceso compositivo; una lucha para dar sentido a la existencia, para aprender, para expresarse, para elevar nuestras vidas por cuanto son dignas de escritura. ” (p. 30).

Ante lo planteado, Domínguez (2009) explica que:

Uno de los más importantes y complejos procesos que desarrolla el ser humano es la escritura. Parte de esta complejidad se corresponde con el hecho de que no es un producto que puede analizarse al concluir la acción de escribir, sino un proceso de orden cognitivo que exige a quien lo realiza, reflexionar de manera profunda sobre cada aspecto de esta acción, antes, durante y después de su desarrollo (p. 23).

Como se puede ver, la composición escrita representa para la sociedad una potencialidad de gran importancia para el desarrollo del pensamiento expresivo, donde se requiere de la comprensión necesaria para su práctica y desarrollo.

En tal sentido Fraca (ob. cit) señala que “todo proceso de composición escrita requiere del conocimiento, la regulación y el control de las acciones y procedimientos, recursos y condiciones necesarias para su realización” (p. 25). Cabe destacar que todo procedimiento requiere de una preparación para obtener los logros esperados, ya que el ser humano no nace aprendido, debe

adquirir las habilidades necesarias para el logro de sus propósitos, como lo es el proceso de la composición escrita. Al respecto Caldera (2003) expresa que:

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc. (p. 364).

En la mayoría de los sistemas educativos se considera que toda persona debe lograr como competencia básica la composición escrita. De tal manera lo afirma Ríos (2002) cuando expresa que “la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no pueden usarla competentemente estarán en desventaja no solo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos” (p. 165).

Indudablemente, que el arte de escribir es una forma de hablar, de comunicarse con otro, dejando que se desplacen las palabras a través de los trazos que forma cada letra. A su vez, la escritura permite al escritor buscar un enriquecimiento del vocabulario para el logro exitoso de sus expresiones a través de las composiciones escritas.

En función de este razonamiento Sánchez (2009) explica que “se requiere del uso de la habilidad de redactar, de lectura, comprensión y la expresión oral para componer un escrito. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja durante el proceso de composición” (p. 356).

Este autor comenta que el modelo más duradero e influyente es el modelo creado por Flower y Hayes (1981), el cual afirma que la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados sino que fluye

recursivamente a través de un conjunto de subprocesos, entre los que se incluye la planificación (diseñar el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y corrección del texto).

En el día a día de toda persona está inmersa la escritura como medio de comunicación útil y necesaria en la vida social de todos los ciudadanos. Como dice Caldera (2006) “la escritura es una tarea compleja porque es un proceso que involucra distintas demandas cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, motrices y socioculturales en una actividad que implica dedicación, paciencia y práctica” (p. 92).

Para adquirir todo tipo de conocimientos se requiere de una serie de pasos los cuales guían al aprendiz a lograr un aprendizaje significativo y de un proceso de adaptación y asimilación a cada uno de los descubrimientos que va logrando, como lo es el caso del ejercicio de la escritura.

Desde muy temprana edad se debe involucrar el proceso de escritura en el sistema de vida de cada quien, porque escribir es una forma de hablar y comunicar lo que en un momento dado desea expresar. El proceso de escritura es actividad que se practica a través de la imitación; es decir se aprende más que todo en las escuelas (Sánchez, 2009).

Lo que indica que es necesario que en el ambiente áulico se dedique especial atención a la enseñanza de la escritura, con la finalidad de facilitar el proceso de composición escrita, donde se ofrezcan las herramientas necesarias para lograr habilidades y destrezas en el desarrollo de las composiciones escritas. En algunos espacios académicos se ha dejado a un lado las prácticas en el proceso de composición escrita (Horriillo, Álvarez, Requena y Romo, 2006).

Cabe destacar que se escribe para hacer llegar por escrito el mensaje que por algún motivo no se puede expresar con palabras orales. En concordancia con estas ideas, Serrano y Madrid (2002) sostienen que “la composición escrita constituye un proceso cognitivo complejo que consiste

en la realización de una actividad esencialmente reflexiva y creativa para expresar, con intencionalidad y por medio de un discurso escrito coherente, ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias” (p. 87).

Tomando en cuenta que en la composición escrita se deja plasmada una gama de información, se debe escribir de forma comprensible, coherente y precisa, de manera que el mensaje llegue hasta el destinatario con claridad.

Asimismo lo expresan Fernández, Núñez y Romero (2009) cuando señalan que el aprendizaje de la escritura requiere una enseñanza planificada y sistemática. Estos autores argumentan que es principalmente la escuela la institución responsable de que los escolares adquieran los niveles más elevados en el dominio de la lengua escrita.

Estos autores afirman también que habría que promover las oportunas actividades reflexivas a través de su enseñanza-aprendizaje. De igual forma, Sánchez (2009) explica que la escritura, a diferencia del habla, es una técnica artificial que hemos de aprender a manejar en un contexto académico. Como bien lo plantea Cassany (1999.):

Dentro de la expresión escrita se hallan una serie de conocimientos, referidos al dominio del sistema lingüístico que se está aprendiendo, que el aprendiz debe desarrollar si quiere llegar a manejar con solvencia la destreza escrita en los distintos ámbitos discursivos y comunicativos posibles que se le puedan presentar en el uso cotidiano y profesional (p. 5).

Partiendo de esta concepción, se considera que es de vital importancia que en los centros educativos se brinden todas aquellas posibles oportunidades para el buen desarrollo de la composición escrita, donde se valore los aspectos que permiten dar sentido y significado al proceso de la escritura, tomando en cuenta que la escritura es una creación literaria, una acción donde el escritor deja plasmado sus ideas de lo que piensa, de lo que siente, de lo que desea expresar en sus composiciones escritas.

Se considera que toda actividad que se emprende requiere de una preparación previa para darle curso y así lograr de manera exitosa todo propósito, en este caso, la composición escrita, lo que requiere de una previa preparación, como bien lo explican diferentes autores cuando hacen referencia al modelo cognitivo contemporáneo de la escritura.

Como bien lo expresa García (2007) cuando explica que “la escritura es el resultado de una adecuada combinación de factores cognitivos, afectivos, sociales y físicos” (p. 42).

Al respecto, Caldera (2006) explica que:

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc. (p. 365).

De acuerdo con estos autores, la composición escrita es de gran importancia para lograr los objetivos propuestos en el ámbito educativo y para el crecimiento del nivel cognitivo de todo estudiante. Y como bien lo dice Caldera (ob. cit.) “se invita a reflexionar en torno a la concepción de escritura, la manera cómo se aprende a escribir, estrategias metodológicas, papel del docente, planificación de la enseñanza y evaluación de actividades de escritura” (p. 90).

Vale resaltar la importancia que amerita la formación académica que reciben los niños y los adolescentes en los centros educativos, en los cuales se les imparte una formación integral, donde uno de los ejes principales es la integración al proceso de lectura y escritura.

Los estudiantes que leen y escriben adquieren un alto nivel cognitivo que favorece su desarrollo y crecimiento como ser social capaz de

enfrentarse al día a día con el mejor andamiaje para atravesar los puentes del conocimiento.

Es aquí donde los educadores juegan un papel protagónico en la vida de cada participante, porque son los docentes las personas más idóneas para ofrecer las herramientas necesarias que permiten adquirir las habilidades y destrezas requeridas para el proceso de la composición escrita.

La escritura es la voz del pensamiento escrito, es la palabra que no se pronuncia fonéticamente, son las expresiones que se dejan moldeadas para comunicarse con el lector.

Modelos para la Composición Escrita

La expresión escrita se percibe en la actualidad como una habilidad muy compleja en la cual intervienen diferentes procesos y subprocesos cognitivos y de otro orden (Kellogg, 1994). Estos procesos no siguen una secuencia lineal de etapas sino que poseen un carácter recursivo e interactivo y se activan de acuerdo con las necesidades y particularidades del proceso de quien escribe.

De allí que, la complejidad de la escritura y su didáctica hayan propiciado la aparición de diferentes modelos teóricos, entre los cuales destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) modificado y actualizado por Hayes (1996) en el cual se inscribe esta investigación, por ser considerado actualmente como el modelo que mejor explica la escritura de textos, al concebirla como un proceso de resolución de problemas en el cual el escritor activa estrategias de planificación, análisis e inferencia, que están condicionadas por variables externas e internas al sujeto.

El modelo de Flower y Hayes es considerado como uno de los más completos del proceso de composición escrita en el cual se describen los procesos mentales seguidos por el autor en el momento de escribir. Estos

autores se centraron en los conocimientos previos y en las estrategias que el escritor emplea, prestando mayor atención al proceso y no al producto.

En este modelo, los procesos no son lineales; son operaciones recursivas en las que se puede retroceder y avanzar sin ningún problema. Se estructura en tres componentes: la memoria a largo plazo del escritor, la situación comunicativa o contexto de producción y el proceso de escritura en la memoria de trabajo, estos a su vez comprenden otros subprocesos. En cuanto a la memoria a largo plazo, en ella se almacenan los conocimientos que el escritor posee sobre los contenidos temáticos y esquemas textuales; además, en ella se encuentra la noción de la posible audiencia.

En lo concerniente a la situación comunicativa o contexto de producción, se encuentran los elementos externos al escritor. Ejemplo de ello es el problema retórico que se plantea el escritor antes de comenzar a escribir y el texto escrito en sí, el cual va determinando y contextualizando el proceso de composición (Flower y Hayes, ob. cit.)

El siguiente componente, el proceso de escritura, hace referencia a la planificación (generar ideas, organizar y establecer objetivos), la textualización (redactar) y la revisión (leer, evaluar y rehacer). Por último se considera necesaria la incorporación de un mecanismo que controle y regule los procesos antes citados, para lo cual establecen el monitoreo.

El modelo actualizado por Hayes (1996), presenta la incorporación de la memoria de trabajo, “la inclusión de elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos” (p. 60).

En este nuevo modelo, se puede ver la distinción que hace el autor del componente individual (emocional y cognitivo) del contexto sociocultural (audiencia y coautores). El motivo de la incorporación del componente emocional se debe a que numerosas investigaciones han demostrado “la influencia que tienen los valores o las creencias sobre la escritura en el acto de la composición” (ob. cit, p. 61).

La Revisión de las Composiciones Escritas

El proceso de revisión de las composiciones escritas busca conocer los resultados del trabajo realizado por su autor con la finalidad de perfeccionar o rediseñar dicho trabajo. Arteaga, Cova y Álvarez (2002) afirman que “la tarea de revisión constituye una posibilidad de construcción lectora en la que puede haber reinterpretación, reflexión y producción textual” (p. 31). En tal sentido, la revisión indaga sobre los aciertos y debilidades que presenta el escritor al momento de elaborar su composición escrita.

Por su parte Serrano y Madrid (2002) consideran que:

La revisión es una operación de la composición escrita, un componente creativo que se realiza en cualquier momento de este largo proceso, y que tiene como propósito releer lo escrito, re-ver, volver sobre las ideas para explorarlas, reformularlas y mejorarlas. (p. 85).

Como se puede observar, uno de los objetivos de la revisión es buscar las posibles soluciones a las diferentes debilidades que presente el trabajo escrito.

Según Caldera (2006) “la revisión supone volver sobre lo ya escrito, releuyéndolo total o parcialmente para buscar defectos, errores o imperfecciones y corregir o reformular estos” (p. 94). Cabe señalar que todo trabajo escrito requiere ser revisado para verificar si la información, idea, sentimiento o inquietudes que inicialmente se ha plasmado a través de una composición escrita, realmente era lo que se pretendía expresar.

Así lo afirma Serrano y Madrid (2002) cuando plantean que “La revisión está presente como una operación que permite explorar lo escrito y transformarlo” (p. 85) Cada escritor debe tener presente que en la medida que va escribiendo conviene darle el cuidado riguroso que requiere toda composición escrita, donde tiene que estar presente el proceso de la revisión, tomando en cuenta que la revisión permite explorar los aciertos y

desaciertos del trabajo escrito y de esta manera reflexionar acerca de lo que se va a expresar en un momento dado. Ante lo planteado, Caldera (2006) explica que:

La revisión debe partir de la comparación de lo escrito con las intenciones de lo que se quería expresar al inicio de la actividad. De esta manera, se podrá corroborar si en esta primera versión del texto, hay una aproximación a lo que se desea transmitir, atendiendo al plan original. (p. 94).

Tomando en cuenta todas estas afirmaciones, se considera que es de vital importancia tener presente al momento de la realización de toda composición escrita el proceso de revisión, de manera que se pueda corregir a tiempo los posibles errores, bien sea de ortografía, cohesión, redacción, entre otros. Caldera (2003) testifica que “El proceso de revisión se concibe como una actividad que en esencia involucra al texto como una totalidad”. (p. 365).

Así como lo alega García y Arias (2004) al asentar que: “la revisión exige un esfuerzo mental importante indicando tanto los procesos complejos de cambios realizados durante la escritura como los cambios mismos realizados por el escritor”. (p. 195).

Cabe destacar, que cuando se escribe se deja ver una serie de ideas que se tienen guardadas en el pensamiento, pero como el ser humano piensa tan rápido, así de rápido escribe, por lo que es necesario hacer una revisión de toda composición escrita para corregir a tiempo lo que se desea expresar. Al respecto, Zabert (2010) afirmó:

La revisión consiste en la evaluación y monitoreo constante que realiza el escritor con el fin de mejorar su proceso de composición. Para ello es necesario releer el texto, revisarlo, volver sobre lo escrito para cambiarlo si es necesario, no solo en cuanto a la ortografía y a la morfosintaxis, sino para mejorarlo integralmente en cuanto a ideas y contenidos que sean comprensibles al lector (p. 7).

Sin duda alguna, la revisión juega un papel primordial en todos los momentos de las composiciones escritas, motivo por el cual desde la década de los 70 las diferentes investigaciones se enfocaron a conocer los cambios que hacían los escritores en sus textos, luego de un proceso de revisión (De Castro, 2010).

Son numerosos los autores (Cassany, 1999; Arnáez, 2006; De Castro, 2010; Sánchez, 2009; Zabert, 2010, entre otros) que tratan el tema de la composición escrita a partir del modelo de Flower y Hayes (1981).

Estos autores coinciden en explicar que para el logro del desarrollo de la composición escrita se requiere de tres momentos tales como planificación (génesis de ideas, organización y delimitación de objetivos), transcripción (estructura, tema) y revisión (donde se presenta la corrección y evaluación). En este caso cuando se trata de la revisión, García (2007) apunta que: “la revisión ha sido incluida en la interpretación, reflexión y producción del texto, regulada y controlada por los esquemas de la tarea o conjunto de conocimientos adquiridos a través de la práctica” (p. 44).

También Cassany, Luna y Sanz (2000) establecen una clasificación de estrategias para la composición escrita, como son: la planificación, redacción y revisión. Los mismos, cuando hacen mención del proceso de revisión explican que se debe comparar el texto producido con los planes previos, leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos contenido, dominar diversas formas de rehacer o modificar el texto escrito (p. 44).

Estos autores detallan que para la realización de las tareas la revisión juega un papel de gran relevancia, así como también afirma que se manifiestan tres funciones en el proceso de escritura, como lo son comprender, definir la tarea de escribir y revisar. En este orden de ideas, Sánchez (2009) considera que: “componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral” (p. 16).

Según lo mencionado, la escritura es la más compleja habilidad lingüística ya que en el momento en que se realiza la composición escrita, se deben leer los borradores que se van realizando para revisar y comprobar si expresan lo que se desea expresar en un momento dado.

Como bien lo afirma De Castro (2010) “la revisión alude a modificar aquellos aspectos del texto en los que el autor percibe algún desajuste. La revisión comprende reconsiderar lo que ha sido producido, texto o planes, y hacer cambios si es necesario” (p. 18).

Es aquí donde el docente juega un papel de relevante importancia durante el desarrollo de las actividades académicas del ambiente áulico, donde los estudiantes realizan composiciones escritas en todas las áreas, las cuales deben ser revisadas por el educador durante el proceso de escritura.

Camps (2003) afirma que “la revisión es el funcionamiento más importante dentro del proceso global de redacción, al considerarla constitutiva de la construcción textual” (p. 11). La revisión de los diferentes pasos que sigue el autor de toda composición escrita debe considerarse como eje principal del texto escrito.

En relación con este comentario, Albarrán y García (2010) estiman que “durante la educación primaria sería aconsejable que el niño tuviera un cuaderno específico destinado a planificar sus producciones escritas, elaborar los borradores y ejecutar la revisión”. (p. 29). De esta manera, tanto el docente como el estudiante tendrían una especie de registro acerca de los cambios ocurridos en el proceso de composición escrita, sus avances, conocimientos y nuevas técnicas de cómo mejorar la redacción, tomando en cuenta que no todo aprendizaje se logra memorizando, por ello es necesario disponer de algún espacio donde registrar aquellos datos que suelen olvidarse.

En la composición de los textos es necesario dominar una serie de estrategias que permitan emplear los términos adecuados en el contexto

comunicativo y se exprese en forma clara lo que en un momento dado se desea expresar. Es necesario redactar borradores los cuales se revisen para corregir a tiempo y lograr un buen resultado en cada composición escrita (Bruno, González y Fernández, 2009).

En relación con este comentario, se hace notar la importancia de la intervención continua del docente dentro del aula encargado de cada grupo de estudiantes.

Tomando en cuenta que el docente es un mediador de los aprendizajes, su ayuda juega un papel necesario en todo proceso de composición escrita desarrollado por los estudiantes, porque este monitorea el trabajo que se va haciendo en los momentos de escritura y a su vez alerta sobre aquellas fallas presentadas para corregirlas a tiempo y subsanar la carencia de habilidades y destrezas en la creación de composiciones escritas.

Como se puede observar, para ejecutar un proceso de revisión se requiere de una serie de pasos para que cuando esta se aplique, se cumpla con las directrices necesarias y se lleve a cabo una revisión llena de éxitos.

Camps (2006) hace referencia a dos tipos de revisiones que se incluyen en el proceso de planificación: "revisión de la planificación, de tal forma que se eviten los errores estructurales, sintácticos y o retóricos. Revisión del texto intentado; es decir, revisión de las producciones orales, ya que estas constituyen propuestas del texto para ser escritas" (p. 56).

Por su parte, Escardamalia y Bereiter (citados en García, 2007) distinguen tres fases en el proceso de revisión, que pueden concebirse como estrategias cognitivas:

1. Comparar el texto real (el texto escrito) con el texto ideal (el texto pensado), para detectar alguna discrepancia entre ellos.

2. Diagnosticar la causa de la discrepancia, indagando en el texto y en la memoria de trabajo, en la que se halla almacenado el conocimiento de la estructura textual.

3. Actuar en dos direcciones: (a) decisión táctica (tipo general de cambio en el texto): cambiar, suprimir o añadir palabras, (b) realización efectiva del cambio.

Cuando se planifica se consideran diversas formas de información que se desea transmitir al lector, se toman las decisiones según lo planificado.

La planificación de la composición escrita, según (Gallego y González 2008) “implica la representación mental, más o menos completa, de lo que el escritor quiere hacer y de cómo lo va a realizar” (p. 466).

Estos autores hacen mención de tres fases que constituyen los objetivos de un texto, lo que guiará la composición escrita. Estas fases son: (a) La génesis de contenidos (ideas), que supone la búsqueda de informaciones, ya sean perfectamente estructuradas o no, en la memoria a largo plazo, (b) La organización y estructuración de contenidos, o sea, una vez que las ideas se han obtenido, corresponde a otro subproceso la estructuración y organización de las mismas en una estructura global, con el fin de otorgar una mayor coherencia al texto escrito, (c) La formulación de objetivos, es decir, por último, es necesario determinar los objetivos del texto, para controlar el acto de la composición escrita.

Al respecto Gallego y Rodríguez (2011) concluyen que “la calidad de un texto depende, en buena medida, de su adecuada planificación, lo que conlleva necesariamente un conocimiento previo de las estructuras textuales y el despliegue de numerosas habilidades lingüísticas” (p. 576). Lo que indica que todo escritor debe poseer las herramientas necesarias en cuanto a escritura se refiere, o por lo menos haber alcanzado las competencias mínimas del desarrollo lingüístico. Entretanto, Gallego y González (2008) consideran que:

La expresión escrita se percibe, desde una orientación cognitiva, como un proceso que conlleva operaciones y procesos cognitivos, que implican, a su vez, otros sub-procesos, organizados jerárquicamente, que se activan durante la elaboración de un texto, mediante mecanismos y estrategias diferenciadas, las cuales están condicionadas por variables externas e internas al sujeto (p. 465).

Se nota una vez más las diferentes opiniones de distintos autores que tratan sobre la importancia que reviste el proceso de revisión que se debe hacer a toda producción textual, y, de manera especial a las composiciones escritas; porque es a través de la composición escrita que el hombre deja plasmado el pensamiento, sus ideas, inquietudes, necesidades y toda esa gama de información que desea transmitir a través de un lienzo. Serrano y Madrid (2002) corroboran:

El proceso de revisión intenta mirar el texto en su forma de borrador, volviendo sobre él para mejorarlo, en este proceso se incluyen operaciones como la lectura de lo escrito la reflexión sobre ideas expresadas, reflexiones gramaticales sobre la vinculación entre las cláusulas oracionales, el conocimiento ortográfico, regulado todo esto por el plan formulado inicialmente. (p. 89).

De acuerdo con la afirmación de estos autores, el proceso de revisión es una estrategia cognitiva que permite a cada escritor seguir una serie de pasos necesarios para desarrollar sus capacidades lingüísticas, a través de las cuales logre dar coherencia y comprensibilidad a sus composiciones escritas y cumpla con el propósito comunicativo de llegar a cada lector.

Evaluación de la Composición Escrita

La evaluación de la composición escrita juega un papel de gran importancia en todo ambiente escolar, pues permite al docente conocer los aciertos y desaciertos que presentan los estudiantes en el proceso de

escritura y, a estos a su vez, les permite regular su aprendizaje, ya que dicha evaluación sirve de guía para saber en qué momento se debe corregir sus composiciones escritas.

Albarrán y García (2010) sostienen que “la evaluación contribuye con el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, por ello debe apreciarse como una actividad más del ambiente escolar, ya que con la evaluación los estudiantes reflexionan sobre sus avances y dificultades” (p. 546).

A tal efecto, una de las principales herramientas que debe operacionalizarse en un aula de clases es la evaluación, lo que permite medir los alcances de cada participante.

La evaluación consiste en un proceso de continuo del conocimiento, revisión y análisis, el cual permite establecer cómo se está llevando a cabo el proceso de adquisición de aprendizaje (Sánchez, 2009).

Según Serrano y Madrid (2002) “la evaluación formativa de la composición escrita debe concebirse como una actividad integrada al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura”. (p. 48). Ciertamente que si no se hace un seguimiento formal a cada uno de los trabajos que se realizan en el ambiente áulico, en este caso al proceso de la composición escrita, donde se evalúe cada detalle, no se podrá conocer los cambios ocurridos en la enseñanza y el aprendizaje.

Al respecto Albarrán y García (ob. cit.) afirman que “la evaluación continua ofrecerá información al inicio, durante y al finalizar cada periodo escolar para tomar las decisiones más acertadas que orienten al educando en el camino del aprendizaje de la producción escrita hasta ser un escritor competente” (p. 30). Si se evalúa continuamente los pasos que se siguen en las composiciones escritas, se podrá obtener una verdadera información sobre los objetivos propuestos, ya que el sistema de evaluación permite interpretar, analizar y suministrar información útil y precisa. Como señala Mostacero (2006) “la evaluación del proceso escriturario tiene carácter formativo y está integrada a la actividad de escribir” (p. 89).

Cabe destacar que todo trabajo debe tener un seguimiento que busque la información necesaria para emitir un juicio de valor. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2000) consideran que “al evaluar la composición escrita es fundamental tomar en cuenta tanto el proceso como el producto”. (p. 292)

Desde estos acercamientos, Albarrán y García (2010) testifican que “la evaluación permite observar cómo va progresando el educando en la producción de escritos para orientarlo a que utilice las técnicas y estrategias más adecuadas a sus conocimientos y habilidades” (p. 548).

Si se cumple un proceso de evaluación siguiendo paso a paso el ritmo de trabajo el cual lleva todo escritor en sus composiciones escritas, se podrá detectar a tiempo cualquier dificultad, bien sea al expresar sus ideas, en el mecanismo de escritura y verificar si se escribió lo que realmente se deseaba escribir.

Así lo afirma Serrano y Madrid (2002) cuando expresan:

La evaluación del proceso de composición que realiza cada estudiante consiste en valorar las estrategias que utiliza, la operaciones y los procedimientos que realiza durante la composición, con el propósito de, por un lado, aumentar en el estudiante el grado de conciencia y control sobre lo que escribe y sobre el proceso de composición que realiza y, por el otro, ofrecer orientación a aquellos estudiantes que la necesiten (p. 39).

Esta autora, en su comentario pone de manifiesto la importancia del proceso evaluativo en las composiciones escritas, porque este sirve de guía estratégica para que los estudiantes evalúen el ritmo de trabajo durante el desarrollo de sus composiciones escritas.

Por su parte, Amadeo, Rodríguez, Duarte y Barroso (2007) consideran que “los problemas que se plantean en la tarea de evaluar las composiciones escritas de los alumnos son de compleja resolución”. (p. 56)

El ser humano no es un ser perfecto y en algunas oportunidades suele equivocarse y presentar un sin fin de errores en las actividades realizadas; pero al evaluar sus acciones, tiene la oportunidad de corregir a tiempo y

continuar con la actividad emprendida, como es el caso de todo escritor al desarrollar sus composiciones escritas. Al respecto Arnáez (2006) alega:

Es recurrente la queja sobre las dificultades que presentan los alumnos para hilvanar un texto con adecuación, coherencia y cohesión. Para solventarlas se requiere de estrategias que aborden la expresión escrita con el propósito de que los alumnos construyan su saber y su saber-hacer lingüísticos a partir de la valoración social del lenguaje (p. 128).

Uno de los propósitos de la evaluación de la composición escrita es abordar aquellas dificultades presentadas por el escritor, con la finalidad de corregir a tiempo las fallas de expresión, falta de coherencia, claridad, y de todas aquellas debilidades manifestadas en el periodo de escritura, lo que indica la importancia que tiene el proceso de revisión exhaustiva de toda composición escrita. Así lo indica Serrano y Madrid (2002) cuando consideran:

Es importante recordar que para evaluar la escritura realizada, no basta con una revisión superficial y una simple corrección de errores relacionados con las convenciones, el docente debe, por medio de preguntas, comentarios y sugerencias incitar al autor a reflexionar sobre su texto, sobre las ideas que lo integran y cómo las va expresando, si estas ideas van diciendo con claridad y belleza lo que él quiere decir (p. 41).

Cuando se evalúan las composiciones escritas se busca conocer las ideas que se pretenden plasmar en un texto escrito, para verificar si la información transmitida emite el mensaje que se desea llevar a algún medio y este pueda trascender y manifestar una idea, una necesidad o un sentimiento, en forma coherente y se adapte a las medidas convencionales de la escritura.

Una composición escrita es el pensamiento que se deja ver a través de los trazos plasmados en un medio impreso, son las palabras que se piensan y no se pronuncian en forma oral, palabras que acortan distancias, que forman parte de una historia, de un hecho, de un acontecimiento, en fin,

forma parte de una vida que anhela llevar más allá de toda frontera, un mensaje escrito.

Bases Legales

El basamento jurídico que sustenta la investigación, de manera especial la evaluación del proceso de revisión que deben hacer los docentes en las composiciones escritas, para desempeñar su rol evaluador, están reflejadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en su artículo 104, el cual dicta que:

La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica (p. 103).

Este artículo la Constitución ordena que todo docente debe poseer elevada capacidad y preparación para asumir la orientación académica de los educandos. Es ese su deber y su responsabilidad; para ello estará comprometido con su preparación y actualización en el ámbito educativo a fin de cumplir con su labor de la mejor manera posible.

En la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 44, se establece:

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso... (p. 35).

El artículo anterior es claro al plantear que la evaluación es continua, integral y formativa, entre otros. Sin embargo, habría que revisar si en la actualidad los docentes están cumpliendo con este mandato; pareciera que hay aspectos como la flexibilidad y la sistematicidad que no están siendo tomados en cuenta por algunos, especialmente en el nivel de Educación Primaria.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo, se describen los métodos, técnicas y procedimientos utilizados para la organización, procesamiento y análisis de la información recabada, aspectos que permiten responder al qué y cómo se desarrolló este estudio.

Enfoque de la Investigación

De acuerdo con Flores (2008) “cualquier investigador debe escoger las alternativas de los enfoques para acercarse a la ciencia. Cada enfoque tiene su propio juego de presunciones filosóficas, sus propios principios y su propia posición del cómo investigar” (p. 89). En el caso de esta investigación, la misma se inscribe dentro del llamado paradigma interpretativo, el cual permite una reflexión de la teoría “en y desde la práctica”, no sólo por los hechos observables, sino también por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, a través de la interacción con los demás (Pérez Serrano, 1998).

El paradigma interpretativo se asocia fundamentalmente con la investigación cualitativa, caracterizada metodológicamente por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de observación, descripción, clasificación y explicación del fenómeno investigado, esta posee entre sus modalidades la etnografía, el estudio de casos, la investigación acción, la investigación educativa, entre otras.

En correspondencia con lo antes mencionado, el enfoque seleccionado para esta investigación es el cualitativo. Para Strauss y Corbin (2002) “con el término investigación cualitativa se entiende cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se puede llegar por medio de procedimientos estadísticos u otro medio de cuantificación” (p. 12).

En este tipo de investigación el analista o investigador va al campo de acción con la mente abierta, pero teniendo siempre en cuenta un basamento conceptual. Strauss y Corbin (2002) señalan que “la importancia de esta metodología es que proporciona un sentido de visión, de dónde quiere ir el analista con la investigación” (p. 9).

En los métodos de investigación cualitativos los investigadores no solo tratan de describir los hechos sino de comprenderlos mediante un análisis exhaustivo y diverso de los datos y siempre mostrando un carácter creativo. En esta investigación el problema se analizó desde varias dimensiones, considerando, especialmente, que la escritura es una práctica social que involucra complejos procesos de elaboración y representación de ideas y que la evaluación que se hace de este proceso es fundamental para garantizar la adquisición de nuevos conocimientos.

Tipo de Investigación

Partiendo de los objetivos propuestos, el objeto y sujetos investigados, esta investigación se ubica dentro de la modalidad de investigación educativa. Según Restrepo (2002):

Por investigación educativa se entiende la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (p. 21)

Para cumplir tales propósitos, en la investigación educativa se analizan, describen, se clasifican, se explican, se predicen o controlan los factores objeto de estudio, así como los procesos que ocurren en el interior del aula de clases relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

De allí que los estudios sobre la práctica pedagógica, los estudios comparativos alrededor de la efectividad de la enseñanza o estudios tendientes a identificar las características del maestro efectivo: su utilización de recursos en la clase; las formas y tipos de evaluación que contempla, la evaluación del aprendizaje; en fin, objetos inherentes a la pedagogía, indagados con intencionalidad pedagógica, bien sea de conocimiento o bien de mejoramiento corresponden a la investigación educativa.

Diseño de la Investigación

Esta investigación estuvo enmarcada dentro de un diseño de Investigación de Campo de carácter descriptivo e interpretativo, según los objetivos propuestos en este estudio. Arias (1999) señala que “la investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna” (p. 34).

La investigación llevada a cabo se considera de este tipo porque los datos fueron recogidos directamente de la realidad; específicamente entre los docentes y estudiantes del subsistema de educación primaria de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas, Estado Bolivariano de Miranda. El hecho de realizarse en una situación natural permite la generalización de los resultados a situaciones afines.

Escenario de la Investigación

La Unidad Educativa Colegio La Milagrosa inició sus funciones partir del mes de junio del año 1991. Está ubicado en el sector Pueblo Arriba, prolongación de la Calle José Félix Ribas, Guarenas Municipio Plaza del estado bolivariano de Miranda. El Colegio funciona en una casa, cuya estructura fue acondicionada para ser institución educativa, por tal razón los salones son pequeños y solo hay capacidad para 25 estudiantes por aula.

El Colegio cuenta con una matrícula de 170 alumnos. Cada aula o sección está dotada con una biblioteca para que los alumnos tengan acceso directo a los libros de consulta. Se cuenta además con una profesora de Educación Física que atiende a los niños desde el Primer Grado hasta sexto Grado, con la finalidad de iniciarlos en el aprendizaje de este idioma.

Existe un aula de computación para los alumnos desde educación Inicial hasta Sexto Grado, los cuales son atendidos por una especialista en el área de computación.

De acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos, y a su rendimiento escolar, se realizan visitas de acompañamiento por parte de las coordinadoras académicas y pastorales.

Durante el año escolar 2010 – 2011, la matrícula fue de 175 estudiantes, distribuidos en 91 niños y 84 niñas, organizados en los seis grados. Cada grado es atendido por una docente graduada y, en Educación Inicial por una docente graduada y también por una auxiliar.

Participantes de la Investigación

Los participantes de esta investigación fueron tres (3) docentes del subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, los mismos fueron sometidos a un proceso de observación que permitió analizar cómo realizan el proceso de revisión de las composiciones escritas de sus estudiantes. Para ello, se seleccionaron las composiciones escritas de los niños que cursan cuarto, quinto y sexto grado en el mencionado colegio. Estas composiciones escritas o corpus permitieron considerar aspectos importantes y necesarios para realizar un mejor análisis, de acuerdo con los fines que persigue esta investigación.

Se consideraron estos tres últimos grados de Educación Primaria porque es allí donde el estudiante inicia el aprendizaje en la composición de textos escritos; pues en los primeros grados debe aprender letras, sílabas,

palabras, frases, oraciones e iniciarse en la ortografía para que, en los grados superiores desarrolle la destreza de componer textos escritos.

Técnicas e Instrumentos para el Procesamiento de los Datos

Las técnicas e instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se utilizaron; se corresponden con el enfoque metodológico seleccionado. La investigación cualitativa cuenta con varias técnicas para la obtención de datos, como son: La observación, la entrevista, el análisis de documentos o revisión documental, el estudio de caso, los grupos focales.

En este caso, las técnicas se concentraron básicamente en la observación directa, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos.

Entre los instrumentos empleados están las notas de campo, un guion de entrevista (ver anexo A) y textos escritos por los niños de los tres grados antes mencionados (ver anexo D).

Respecto a la observación directa, Tamayo y Tamayo (1998) señalan que “es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación.” (p. 122). La observación puede adoptar diferentes modalidades: según el lugar donde se realice; atendiendo al papel o modo de participación del observador y según los medios utilizados.

En esta investigación se adoptó la modalidad de observación directa ya que los datos se recogieron directamente en el escenario de la investigación, con participación directa de la investigadora y estableciendo de antemano qué aspectos se iban a estudiar.

Para registrar los datos e informaciones obtenidas en este proceso de observación se utilizaron notas de campo, como instrumento de investigación, con el propósito de registrar lo que era relevante para la investigación del problema. En este sentido, se registraron aspectos

relacionados con el espacio, los sujetos, las actividades, el tiempo y los acontecimientos.

Con relación a la entrevista semiestructurada, Kvale (citado en Martínez, 2006), explica que “el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener una descripción del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (p. 65). Para orientar la descripción de los informantes clave se utilizó un breve guion de entrevista con preguntas abiertas, no estandarizadas.

En cuanto al análisis de textos o documentos, este tiene como propósito describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de un fenómeno (Martínez, ob. cit.). En esta investigación este tipo de análisis permitió contrastar información entre lo que expresaron los docentes en la entrevista, como mediadores en el proceso de enseñanza de la escritura; lo que observó la investigadora y lo que muestran los estudiantes a través de sus composiciones escritas.

Validez y Fiabilidad

De acuerdo con Martínez (2006):

Una investigación tiene un alto grado de validez si al observar, mide o aprecia esa realidad y no otra, es decir, que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada (p. 254).

En este caso, el modo de recoger los datos, la manera como se captó la realidad del fenómeno investigado y la forma de contrastar los puntos de vista, permitió un análisis y una interpretación de la realidad según la propia dinámica que caracteriza la situación. Esto ayudó a superar subjetividades y brindó seguridad y rigor científico a las conclusiones generadas en este

trabajo. En cuanto a los criterios de validez de la investigación, se consideraron: la credibilidad y la transferibilidad (aplicabilidad).

Para Castillo y Vásquez (2003), “la credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como “reales” o “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado.” (p. 164). En este caso los docentes que participaron en esta investigación reconocieron como verdaderos o reales los datos recogidos y analizados.

Para estas autoras, “la transferibilidad consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos.” (p. 164). Los resultados reportados en este estudio pueden ser perfectamente transferibles a otras instituciones educativas.

En relación con la fiabilidad está orientada por el nivel de concordancia interpretativa entre los sujetos que participaron en la investigación y el marco referencial; así como, por el nivel de aceptabilidad asociado al logro de los objetivos propuestos. De allí que se estableció inicialmente un análisis de las notas de campo y el guion de entrevista. Posteriormente se triangularon los datos recogidos en los instrumentos, con la teoría y la opinión de la investigadora.

Procedimiento

En correspondencia con el enfoque, tipo y diseño de la investigación, el procedimiento para llevarla a cabo se orientó a través de una secuencia de etapas, descritas a continuación:

– **Planteo del problema:** Toda investigación, siga el paradigma que siga, debe partir, sino de una claridad total, sí de cierta definición sobre el objeto de estudio, en este caso, se planteó el problema a partir de realidades observadas en el contexto en el cual se desarrolló la indagación. Aunque el problema fue adquiriendo contornos diferentes al inicial, a medida que el proyecto avanzó, se procuró abordar el fenómeno de forma tal que al finalizar

el estudio este constituyera un aporte para explicar cómo se evalúa el trabajo de composición escrita que realizan los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa.

- **Revisión de la literatura o documentación sobre la realidad por estudiar:** En esta etapa se hizo la revisión de las teorías de apoyo sobre la naturaleza del objeto investigado. Este paso incluye además el examen de las temáticas de estudios previos, los cuales fueron utilizados como antecedentes en esta investigación.

Este proceso es fundamental, ya que la lectura y el análisis de las teorías y de los materiales de referencia permiten dilucidar la manera cómo será tratado el problema. Es de la información obtenida de estas fuentes de donde se extraen los primeros datos. Esta revisión también es básica para identificar las categorías, los términos explicativos a partir de los cuales se analiza la información conseguida también por medio de la observación directa, la entrevista semiestructurada y el análisis de las composiciones escritas.

- **Identificación de categorías:** En la investigación cualitativa se necesitan referentes para recoger información y emprender luego su análisis, en este caso se recurre a las categorías. La definición de categorías conceptuales orientadoras de la observación y del análisis, en esta investigación establecidas previamente, permite organizar los datos en un esquema explicativo de carácter teórico (Strauss y Corbin, 2002).

- **Definición de informantes:** En la investigación cualitativa, el muestreo se efectúa en forma no probabilística, es decir, una selección de eventos, informantes, situaciones con base en un criterio o de modo razonado, no aleatorio (Restrepo, 2002). Por ello, una vez analizado el contexto de la investigación y definir dónde se podía encontrar una mejor información se decidió que los informantes fueran tres (3) docentes del subsistema de Educación Primaria de la Unidad Educativa Colegio La

Milagrosa. También se seleccionaron las composiciones escritas de los niños que cursan cuarto, quinto y sexto grado en el mencionado colegio.

– **Técnicas e instrumentos de observación:** Las categorías de observación y análisis determinaron las técnicas que se utilizaron y los respectivos instrumentos. Como se explicó en párrafos anteriores, en este trabajo las técnicas se concentraron básicamente en la observación directa, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos.

– **El trabajo de campo:** En esta etapa, se procedió a establecer contacto con los docentes de cuarto, quinto y sexto grado para explicarle la investigación que se estaba ejecutando y para solicitar su colaboración en la entrevista que se les realizaría. Todos se mostraron muy prestos a ayudar proporcionando la información que fuese necesaria en función de este estudio.

La finalidad de estas entrevistas fue describir los aspectos de la escritura que considera el docente cuando evalúa la composición escrita de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa.

La investigadora acordó con cada docente el momento propicio, fuera de las horas de clases, para realizar la entrevista respectiva. Se empleó un grabador para recoger la información fidedigna y en detalles de cada informante. Cada entrevista tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente.

Con relación a la observación, la investigadora asistió a seis sesiones de clases por cada docente. Se observaron las actividades ejecutadas por los alumnos en torno a la composición escrita y la actuación del facilitador como mediador del proceso. Todo lo observado fue registrado en las notas de campo llevadas por la investigadora.

Al finalizar cada observación, la investigadora solicitaba que le facilitaran las composiciones escritas de los estudiantes, corregidas por docente, para realizarles un análisis detallado. La finalidad de esta

estrategia metodológica fue analizar el rol del docente en el proceso de composición escrita que realizan sus estudiantes. En el anexo C, se presenta una muestra de las observaciones registradas en las notas de campo.

- **Lectura de las notas de campo y otros datos:** Recogidos los datos, se hizo una primera lectura de los mismos para tomar conciencia de su contenido y detectar unas primeras regularidades. Luego, en forma más sistemática, utilizando las categorías previamente elaboradas, se hizo una segunda lectura de los datos. De este proceso pueden surgir nuevos aspectos relevantes que no se habían pensado antes y que enriquecieron el análisis.

- **Análisis:** Con las categorías identificadas se procedió a una organización y secuenciación de las mismas y se emprendió el análisis pormenorizado de todo el material recogido, para finalmente relacionar los hallazgos con la teoría, bajo el enfoque de la metodología cualitativa.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo, se exponen los resultados del análisis e interpretación de los datos obtenidos. En esta investigación se indagó, de forma amplia, sobre la revisión del proceso de composición escrita que consideran los docentes de cuarto, quinto y sexto grados cuando evalúan las tareas de escritura de sus estudiantes en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, para ello la investigadora aplicó entrevistas y observó a los docentes en su rol como mediador de dicho proceso.

En el análisis de los resultados se realizó una doble triangulación: (a) una triangulación entre la información reportada por los docentes de cuarto, quinto y sexto grado de esta investigación, considerando: los aspectos formales de la escritura, el rol del docente y el proceso de evaluación, y (b) una triangulación entre las evidencias de los tres docentes, lo que señala la teoría de este tema y la opinión de la autora de este trabajo. Según Martínez (1999) la triangulación “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.” (p. 98). La triangulación de datos se justifica porque se manejó una variedad de datos provenientes de diferentes fuentes de información.

Para realizar el análisis e interpretación de estos datos el trabajo se dividió en tres fases: Fase I. Aspectos de la escritura a evaluar; Fase II. Análisis del rol del docente y Fase III. Proceso de evaluación. Para realizar esta operación la investigadora se apoyó en las categorías y subcategorías previamente establecidas, producto de la revisión teórica que sustenta este estudio.

En el cuadro 1, se presenta la construcción de categorías y subcategorías apriorísticas que sirvieron para analizar los hallazgos de las entrevistas. Estas categorías y subcategorías surgieron de los objetivos

específicos planteados en esta investigación. De cada categoría emergieron las subcategorías necesarias para establecer las propiedades específicas.

En el cuadro 2, se incluye la definición de cada una de las categorías y subcategorías de análisis.

Posteriormente, se expone el análisis cualitativo de las entrevistas; para ello se recogen diversas expresiones literales de los docentes.

Cuadro 1. Construcción de Categorías y Subcategorías Apriorísticas

ÁMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS
Evaluación Educativa	El proceso de revisión de las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria, asumido por los docentes no promueve la reflexión sobre las fortalezas y debilidades en el proceso de escritura	1. ¿Qué aspectos de la escritura considera el docente para evaluar la composición escrita de sus estudiantes?	1. Describir los aspectos de la escritura que considera el docente cuando evalúa la composición escrita de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa.	ASPECTOS DE LA ESCRITURA	<p>MACROESTRUCTURA:</p> <p>Estructura de contenido: generación y organización de ideas y vocabulario</p> <p>SUPERESTRUCTURA:</p> <p>Estructura esquemática: tipología textual y órdenes del discurso</p> <p>MICROESTRUCTURA:</p> <p>Estructura gramatical: coherencia cohesión, signos de puntuación, ortografía y sintaxis</p> <p>PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA:</p> <p>4.1. Planificación 4.2. Transcripción 4.3. Revisión</p>

Cuadro 1. (Cont.).

ÁMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Evaluación Educativa	El proceso de revisión de las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria, asumido por los docentes no promueve la reflexión sobre las fortalezas y debilidades en el proceso de escritura	2. ¿Cuál es el rol del docente en el proceso de composición escrita que ejecutan los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda?	2. Analizar el rol del docente en el proceso de composición escrita que ejecutan los estudiantes del subsistema de Educación Primaria.	ROL DEL DOCENTE	<p>Rol en la planificación que hace el estudiante</p> <p>Rol en la transcripción del texto que compone el estudiante</p> <p>Rol en el proceso de revisión que deben seguir el estudiante</p>
		3. ¿Qué información reportan las composiciones escritas sobre el proceso de revisión que realizan los docentes?	3. Interpretar la información que reportan las composiciones escritas de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria sobre el proceso de revisión que realizan los docentes de sus tareas de escritura.	PROCESO DE EVALUACIÓN	<p>TIPOS DE EVALUACIÓN:</p> <p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa</p> <p>FORMAS DE EVALUACIÓN</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p> <p>Heteroevaluación</p> <p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Cuestionario</p>

Cuadro 2. Definición de Categorías de Análisis

Categorías Apriorísticas	Definición Conceptual	Subcategorías
ASPECTOS DE LA ESCRITURA	Se refiere a las herramientas lingüísticas que caracterizan a la lengua escrita y que se debes seguir al redactar un texto escrito.	<p>1. MACROESTRUCTURA:</p> <p>Estructura de contenido: generación y organización de ideas y vocabulario</p> <p>2. SUPERESTRUCTURA:</p> <p>Estructura esquemática: tipología textual y órdenes del discurso</p> <p>3. MICROESTRUCTURA:</p> <p>Estructura gramatical: coherencia cohesión, signos de puntuación, ortografía y sintaxis</p> <p>4. PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA:</p> <p>4.1. Planificación 4.2. Transcripción 4.3. Revisión</p>
ROL DEL DOCENTE	Es el papel que debe desempeñar el educador en la educación para facilitar la realización de actividades y experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los educandos.	<p>1. Rol en la planificación que hace el estudiante</p> <p>2. Rol en la transcripción del texto que compone el estudiante</p> <p>3. Rol en el proceso de revisión que deben seguir el estudiante</p>

Cuadro 2. (Cont.).

Categorías Apriorísticas	Definición Conceptual	Subcategorías
PROCESO DE EVALUACIÓN	Es el procedimiento que tiene por objetivo determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, términos de las conductas que el alumno debe exhibir para probar su adquisición.	<p>1 Tipos de Evaluación:</p> <p>Diagnóstica Formativa Sumativa</p> <p>2. Formas de Evaluación</p> <p>Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación</p> <p>3. Instrumentos de Evaluación</p> <p>Lista de cotejo Cuestionario</p>

Fase I. Aspectos de la Escritura a Evaluar

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en el área de trabajo de la docente investigadora. Una vez transcritas las entrevistas, se realizó una lectura cuidadosa y una comprensión en profundidad de cada una de ellas; esto permitió tener una visión de las características de cada uno de los informantes.

Análisis e interpretación de las entrevistas

Para dar respuesta al primer objetivo de la presente investigación: “Describir los aspectos de la escritura que considera el docente cuando evalúa la composición escrita de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Bolivariano de Miranda” en el

cuadro 3, se muestran, por cada categoría, las subcategorías y los hallazgos o evidencias seleccionadas de las entrevistas a los docentes. Al inicio de cada hallazgo extraído se coloca y destaca un código que indica a cuál sujeto pertenece la información seleccionada, se codificó de la siguiente manera: D4 (docente de cuarto grado), D5 (docente de quinto grado) y D6 (docente de sexto grado).

Cuadro 3. Hallazgos en la Categoría: Aspectos Formales de la Escritura

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
MACROESTRUCTURA	<u>Estructura de contenido:</u> generación y organización de ideas y vocabulario	<p>D4. Les cuesta mucho generar ideas pero yo los dejo solos es para que se acostumbren a tener sus propias ideas. En cuanto al vocabulario ellos pretenden escribir como hablan.</p> <p>D5. A veces intercambian ideas entre ellos o me preguntan y yo los ayudo.</p> <p>D6. Organizan las ideas pero al principio les cuesta mucho, aunque a veces escriben muy mal y con un vocabulario que da pena.</p>
SUPERESTRUCTURA	<u>Estructura esquemática:</u> tipología textual y órdenes del discurso	<p>D4. Los alumnos escriben textos narrativos, textos instruccionales, textos explicativos, entre otros. Depende de la actividad que se le solicite.</p> <p>D5. Producen textos informativos, narrativos y explicativos.</p> <p>D6. Escriben textos expositivos, textos informativos y textos narrativos.</p>
MICROESTRUCTURA	<u>Estructura gramatical:</u> coherencia, cohesión, signos de puntuación, ortografía y sintaxis	<p>D4. Yo corrijo el uso de los verbos, la presencia del sujeto y el sentido que le dan a los escritos asignados en cada actividad.</p> <p>D5. Les corrijo la coherencia, la cohesión, las reglas ortográficas y la adecuación del texto escrito en cada alumno.</p> <p>D6. Corrijo todos aquellos aspectos gramaticales que forman la estructura de un texto escrito y le dan sentido al mismo.</p>

Cuadro 3. (Cont.).

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
<p>PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación 2. Transcripción 3. Revisión 	<p>D4. Luego de realizar cada trabajo escrito, yo les indico dónde están sus errores para que ellos corrijan y mejoren sus trabajos escritos.</p> <p>D5. Una vez que el estudiante me hace entrega de sus trabajos escritos, se les corrige de manera que los mismos modifiquen su escritura.</p> <p>D6. Todo alumno debe hacer las correcciones que el docente le indique para que se logre el objetivo.</p>

Interpretación por subcategorías

Subcategoría Macroestructura: Se refiere al contenido semántico global que constituye el sentido de un texto. La macroestructura está representada por el núcleo informativo fundamental, que es el tema del que trata el texto. Sus propiedades están determinadas por las ideas y su organización en el escrito.

Según los hallazgos explicitados en el cuadro 3, los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grados no reciben orientación por parte de los docentes a fin de que puedan generar ideas en torno al tema específico que abordarán en sus composiciones escritas. Las respuestas dadas por los docentes en las entrevistas son muestras de que estos no acompañan a los alumnos para guiarlos en sus escritos ni registran los resultados de los mismos. En escasas ocasiones, ejercitan la lluvia de ideas y su organización jerárquica para, posteriormente plasmarlas en un escrito. Más concretamente, los docentes en el nivel de Educación Primaria orientan muy poco a sus estudiantes en la generación y organización de ideas antes de producir un texto escrito.

Si en un texto, la secuencia de oraciones carece de macroestructura, el escrito es percibido como una continuidad de enunciados incoherentes y, por lo tanto, no llega a constituirse como texto. La macroestructura, en este sentido, es un mecanismo de coherencia textual (Van Dijk, 1980). Lo anterior fundamenta la importancia de que los docentes ejerciten la coherencia global cuando sus estudiantes se enfrenten a la tarea de escribir.

Los docentes, sujetos de esta investigación, no evalúan la organización de las ideas ni el vocabulario.

Subcategoría Superestructura: representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. La superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual.

Las propiedades de la superestructura de un texto están dadas por la tipología textual y órdenes del discurso. Es aquí donde el docente aborda los tipos de textos y su estructura. Sin embargo, en los grados investigados, se observa que los docentes suponen que todos los alumnos manejan los tipos de textos y su estructura. En la entrevista solo informaban que sus estudiantes producen textos narrativos, informativos, instruccionales, explicativos y expositivos. Los mismos docentes no distinguen la diferencia entre tipos de textos y órdenes del discurso; por tanto, cómo orientan a los discentes.

Los docentes, sujetos de esta investigación, no evalúan el tipo de texto ni su estructura.

Subcategoría Microestructura: es una sinopsis de las ideas o conceptos planteados en el texto según su orden de importancia. Es aquí donde se deben identificar ideas principales y secundarias, conceptualizar, realizar una síntesis a través de un análisis del título y analizar los ejemplos relevantes para comprender el tema.

Las propiedades de la microestructura responden a la estructura gramatical del texto; esto se logra con la coherencia, la cohesión, el correcto uso de los signos de puntuación, la ortografía y la sintaxis.

Los sujetos de la investigación plantearon que, en las composiciones escritas de sus alumnos, evalúan: los verbos, la coherencia, la cohesión, la ortografía y la adecuación del texto.

Subcategoría Proceso de composición escrita: se define como un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales: ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso escrito coherente, para hacerlos llegar a una audiencia de manera comprensible (Ríos, 2000).

Las propiedades del proceso de composición están determinadas por tres subprocesos: planificación, transcripción y revisión. La enseñanza de la escritura se debe desarrollar en las aulas de manera que el docente

intervenga en el proceso como guía que oriente a los estudiantes en cómo abordar el proceso. En las entrevistas, quedó en evidencia que el docente no evalúa la composición escrita como proceso, sino como producto final ya acabado.

Todo este análisis e interpretación sirvieron para describir los aspectos de la escritura que considera el docente cuando evalúa la composición escrita. Las docentes únicamente se limitan a corregir algunos errores ortográficos, sin aclarar al estudiante lo que debe hacer; no participan en el proceso de la composición de sus alumnos. La escritura como proceso no es evaluada, pues no toman en cuenta los pasos que siguen los estudiantes en sus composiciones escritas y, finalmente, se puede afirmar que no se trabaja con borradores previos como parte del proceso de construcción del texto escrito.

Finalmente, en concordancia con el objetivo específico número 1 se puede concretar que los únicos aspectos de la composición escrita de los estudiantes que consideran las docentes de cuarto, quinto y sexto grado de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa son los signos de puntuación y la ortografía; es decir, no toman en cuenta ni la macroestructura, superestructura del texto escrito, ni las etapas del proceso de la composición escrita.

Fase II. Análisis del Rol del Docente

A continuación, en el cuadro 4, se incluye la siguiente categoría de análisis que da respuesta al rol del docente en el proceso de composición escrita de los estudiantes.

Cuadro 4. Hallazgos en la Categoría: Rol del Docente

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
<p>Rol en la planificación que hace el estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activa conocimientos previos. - Orienta la selección del tipo de texto y la audiencia. - Dirige el establecimiento del objetivo o propósito del texto escrito. 	<p>D4. Yo los ayudo de acuerdo a la actividad que les coloco en el pizarrón, la actividad que hagamos por medio de lluvia de ideas. Dándole instrucciones sencillas.</p> <p>D5. De acuerdo a la duda que los muchachos manifiesten, yo trato de aclararla en la medida de lo posible, de acercarme también durante su trabajo individual e irles haciendo las observaciones y correcciones en el momento que presenten la duda. Hablando, dándoles ideas, con caligrafías, búsqueda de palabras en el diccionario.</p> <p>D6. Por medio de lluvias de ideas se organiza ese tipo de información o se le da a ellos un mensaje previo de lo que ya viene identificando, entonces más o menos de lo que ellos tengan de un aprendizaje previo, tú le introduces el tema y de esa manera lo puedes ayudar en lo que van a hacer, cómo lo va a hacer y cuándo lo va a hacer. La principal herramienta es la lectura. También el seguir instrucciones y saber escuchar es una buena herramienta.</p>

Cuadro 4. (Cont.).

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
Rol en la transcripción del texto que compone el estudiante	Instruye al alumno para que escriba en el papel todo lo que llega a su mente.	D4. Doy instrucciones a seguir en relación a la cohesión, ortografía, redacción y aspectos formales de la lengua escrita, observando de manera individual al niño. Mientras los estudiantes transcriben sus textos, aprovecho de corregir los cuadernos de los estudiantes.
	Orienta la construcción de oraciones sintácticamente bien estructuradas.	D5. Mientras los estudiantes transcriben sus textos, estoy pendiente de que el grupo de alumnos cumpla con las actividades asignadas y no se desordenen.
	Explica la organización del texto en introducción, desarrollo y conclusiones.	D6. Se da la instrucción del trabajo a realizar y también por el conocimiento previo traído por el estudiante. Mientras los estudiantes transcriben sus textos, aprovecho el tiempo en corregir trabajos pendientes.

Cuadro 4. (Cont.).

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
<p>Rol en el proceso de revisión que debe seguir el estudiante</p>	<p>Supervisa que el alumno revise su escrito para que él mismo verifique: Si se logró el objetivo o propósito previamente establecido. La coherencia entre las diversas partes del texto. La adecuación del lenguaje. Las dudas ortográficas, signos de puntuación, palabras repetidas. Realiza los ajustes pertinentes.</p>	<p>D4. Yo lo corrijo porque no hay tiempo de que ellos corrijan y luego me entreguen.</p> <p>D5. Todo depende del tiempo porque si ellos no se demoran tanto, les doy tiempo para que revisen; si no hay tiempo ellos deben entregármelo así y yo corrijo. Luego les traigo las correcciones para que ellos la vean y aprendan.</p> <p>D6. No hace falta que ellos corrijan, eso lo hago yo.</p>

Interpretación por subcategorías

Subcategoría Rol en la planificación que hace el estudiante: se refiere al papel que desempeña el docente durante el proceso de planificación que debe realizar todo estudiante antes de escribir un texto.

Las propiedades de esta subcategoría apuntan a verificar si el docente activa conocimientos previos en los alumnos antes de empezar a escribir; si orienta a que los discentes seleccionen previamente el tipo de texto y la audiencia y si dirige el establecimiento del objetivo o propósito del texto escrito.

En los hallazgos referentes a esta subcategoría, se evidencia que los docentes no orientan la planificación del texto escrito en ninguno de los tres grados encuestados. El poco aporte de estos profesionales gira en torno a ejercitar la lluvia de ideas; orientan con instrucciones sencillas; y le introducen el tema. Con todo lo anterior, estos docentes consideran que ayudan así en lo que van a hacer, cómo lo van a hacer y cuándo lo van a hacer.

Es necesario resaltar, pues la poca información que manejan estos docentes sobre el proceso de composición escrita.

Subcategoría Rol en la transcripción del texto que compone el estudiante: se refiere al papel que desempeña el docente durante el proceso de redacción o transcripción de un texto escrito por parte de los estudiantes.

Las propiedades de esta subcategoría incluyen: instruir al alumno para que escriba en el papel todo lo que llega a su mente; orientarlo en la construcción de oraciones sintácticamente bien estructuradas y explicarle la organización del texto en introducción, desarrollo y conclusiones.

En los hallazgos reportados por las entrevistas, se puede interpretar que los docentes generalmente asignan a los alumnos la actividad de escribir un texto, pero solo con la intención de aprovechar el tiempo para

adelantar cualquiera otra tarea que tenga el docente pendiente; así lo manifestaron algunos de los entrevistados: “Mientras los estudiantes transcriben sus textos, aprovecho de corregir los cuadernos de los estudiantes” o para mantener el control del aula: “Estoy pendiente de que el grupo de alumnos cumpla con las actividades asignadas y no se desordenen”

Subcategoría Rol en el proceso de revisión que deben seguir el estudiante: se refiere al papel que desempeña el docente durante el proceso de redacción de un texto escrito por parte de los estudiantes.

Las propiedades de esta subcategoría giran en torno a que si el docente supervisa que el alumno revise su escrito para que él mismo verifique: (a) Si se logró el objetivo o propósito previamente establecido, (b) la coherencia entre las diversas partes del texto, (c) la adecuación del lenguaje, (d) las dudas ortográficas, signos de puntuación, palabras repetidas, y (e) realiza los ajustes pertinentes.

Los hallazgos demuestran que los docentes prefieren corregir ellos mismos los textos: “Yo lo corrijo porque no hay tiempo de que ellos corrijan y luego me entreguen”. “Todo depende del tiempo porque si ellos no se demoran tanto, les doy tiempo para que revisen; si no hay tiempo ellos deben entregármelo así y yo corrijo. Luego les traigo las correcciones para que ellos la vean y aprendan”.

Estos docentes mantienen la concepción tradicional de que quien debe corregir es el docente porque es el único que sabe. Esta posición considera a los estudiantes como entes pasivos que reproducen textos escritos y corrige el docente.

El análisis anterior sirvió para describir el rol del docente antes, durante y después del proceso de escritura que realizan los estudiantes en el salón de clases. Las docentes únicamente se limitan a asignar la tarea de escribir un texto escrito y de corregirlo al final del mismo como producto.

Fase III: Proceso de Evaluación

Como tercera fase, la autora de este estudio realizó un análisis e interpretación a la información reportada en las entrevistas y en las composiciones escritas de los estudiantes, sobre el proceso de revisión que llevaba a cabo cada docente durante las clases observadas.

El cuadro 5, explicita el docente en este proceso de revisión:

Cuadro 5. Hallazgos en la Categoría: Proceso de Evaluación

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
Tipos de Evaluación	Diagnóstica Formativa Sumativa	<p>D4. La formativa porque corrijo sus trabajos y dando las debidas orientaciones donde se observó alguna debilidad. Colocando observaciones escritas en el cuaderno u hoja donde esté trabajando el estudiante, les solicito que corrijan en función de las observaciones hechas.</p> <p>D5. La sumativa porque les asigno una calificación a todos sus escritos.</p> <p>D6. Formativa y sumativa</p>
Formas de Evaluación	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	<p>D4. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y Colocándole observaciones referentes a los aspectos formales de la escritura.</p> <p>D5. Evaluación y autoevaluación</p> <p>D6. A través de los diferentes instrumentos de evaluación que te mencioné anteriormente y haciendo uso de la Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>

Cuadro 5. (Cont.).

SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	HALLAZGOS
Instrumentos de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Cuestionario - Bitácora del docente 	<p>D4. Los criterios evaluativos por medio de indicadores de evaluación e instrumentos de evaluación. Revisión de los aspectos formados de la escritura: márgenes, sangría, caligrafía, ortografía.</p> <p>D5. Los criterios que establezco es la verificación de lo que ellos están produciendo de acuerdo a las normas de escritura, básicamente el respeto de los aspectos formales de la escritura y de la redacción que exista una coherencia de ideas. El uso correcto de la ortografía, las mayúsculas y minúsculas donde van, la coherencia de cada párrafo, entre otros.</p> <p>D6. Mediante los instrumentos de evaluación que nos permite realizar una evaluación formativa, y objetiva como son la lista de cotejo, escala de estimación, autoevaluación donde expresamos las normas para realizar lo que se quiere desde el inicio.</p>

Interpretación por subcategorías

Subcategoría Tipos de evaluación: Cuando se hace referencia a los tipos de evaluación se habla del proceso que describe la conducta de los estudiantes, bien sea en forma cualitativa, como cuantitativa, tomando en cuenta que en la evaluación se sigue paso a paso las descripciones del comportamiento humano, que implica la formulación de juicios de valor basados en la interpretación de dichas descripciones.

Entre las propiedades de esta subcategoría se mencionan la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

En cuanto a los hallazgos, se evidencia que dos de los docentes aplican un tipo de evaluación sumativa y formativa; lo que implica que ninguno de los tres aplica evaluación diagnóstica para comprobar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como sus conocimientos previos. Sin embargo, entre los dos tipos de evaluación considerados por ellas, le otorgan más valor a la sumativa con la intención de acumular calificaciones de sus estudiantes y no como evidencias de progreso y aprendizaje.

Subcategoría Formas de evaluación: responde esta denominación a los diferentes integrantes que deben manifestar sus apreciaciones y opiniones sobre el desempeño individual y grupal con la finalidad de identificar las dificultades y los avances logrados.

Las propiedades son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En las entrevistas, las docentes manifestaron que empleaban las formas de evaluación cada vez que los estudiantes componían un texto, pero solo se refirieron a la autoevaluación como la de mayor uso en el aula.

Subcategoría Instrumentos de evaluación: son recursos necesarios durante el desarrollo de cada una de las actividades que se ejecutan en el aula de clases, ya que este permite apreciar los niveles de aprendizaje que van alcanzando los estudiantes.

Sus propiedades son la lista de cotejo, el cuestionario, la bitácora del docente, entre otros.

Las evidencias en las entrevistas demuestran la confusión del docente entre instrumentos, formas y tipos de evaluación porque al formularle la pregunta mezclaba todo en las respuestas dadas: “Mediante los instrumentos de evaluación que nos permite realizar una evaluación formativa, y objetiva como son la lista de cotejo, escala de estimación, autoevaluación donde expresamos las normas para realizar lo que se quiere desde el inicio”

Finalmente, en esta fase se evidenció que el rol del docente como mediador de este proceso no es el más adecuado por cuanto no orienta dicho proceso hacia un aprendizaje efectivo; lo que redundaría en un proceso de evaluación débil sin las bases que lo sustentan para una apreciación cónsona con el nivel de los estudiantes: Se evidencia que las docentes asignan la composición escrita sin intención de evaluar posteriormente; generalmente tampoco evalúan lo que escriben sus alumnos y no muestran interés en el proceso de la composición escrita. No considera instrumento ni criterios de evaluación.

Una vez más se puede apreciar que al docente solo le preocupa culminar el trabajo a tiempo, sin importar los pasos que se siguen al escribir.

Las composiciones escritas

A continuación, se explicita el análisis que realizó la autora de esta investigación a la información que reportaban las composiciones escritas de los estudiantes del cuarto, quinto y sexto grado de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa sobre el proceso de revisión que realizan los docentes de sus tareas de escritura.

Para ello, se analizaron seis composiciones escritas por grado. En los cuadros siguientes, se presenta la explicación de lo que se encontró en las mismas

Cuadro 6. Proceso de Evaluación del Docente de Cuarto Grado

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
1	Elaborar una tarjeta para el día de la madre, donde el alumno debía escribir un mensaje.	No asesoró a los estudiantes durante el proceso. No revisó la ortografía reportada en el escrito. Al culminar el proceso de escritura, solicitó a cada estudiante que le llevara la tarjeta su madre. En fin, no hubo corrección alguna por parte del docente sobre lo que escribió cada uno en su tarjeta.
2	La actividad asignada a los estudiantes para este día se trató sobre la energía eléctrica. Luego de explicar las medidas que se deben tomar para el ahorro energético en el país, la docente pidió a los participantes que luego de copiar el contenido del pizarrón, escribieran en pequeños carteles: avisos, mensajes y recomendaciones sobre el ahorro energético para pegarlos en lugares visibles del Colegio, de manera de concienciar a la comunidad estudiantil para contribuir con el ahorro energético.	El docente encerró en un círculo algunas palabras mal escritas por los alumnos; otros errores ortográficos los señalaba con una raya horizontal. Colocaba signos de interrogación en palabras poco legibles. Cuando considera que el contenido está bueno, el docente marcaba el símbolo de “visto bueno” (✓)

Cuadro 6. (Cont.)

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
3	<p>La docente dio inicio a la actividad académica tratando un tema sobre el texto descriptivo, donde explicó el mismo con un mapa conceptual. Luego pidió a los estudiantes que realizaran un texto descriptivo sobre su salón de clases y sobre algún lugar en el cual les gustaría estar.</p>	<p>El docente nuevamente encierra en un círculo las palabras que presentan errores. Colocaba signos de interrogación en palabras poco legibles.</p>
4	<p>La docente inició la actividad académica abordando el tema sobre las comunidades indígenas, donde hizo una reseña histórica sobre algunas comunidades indígenas de nuestro país Venezuela.</p> <p>Pidió a los alumnos que después de copiar el contenido de la pizarra, cada uno iba a expresar en una hojita a parte: Dónde vivían los indígenas, qué utilizaban, de qué se alimentaban, cómo vestían, entre otros. Los (las) participantes tomaron sus hojas y procedieron a realizar sus composiciones escritas.</p>	<p>El docente encerró en un círculo algunas palabras mal escritas por los alumnos y a otras les trazó una raya en señal de ausencia de tilde, de consonante o vocal.</p> <p>Colocaba signos de interrogación en palabras poco legibles.</p> <p>3. El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓)</p>

Cuadro 6. (Cont.).

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
5	El tema abordado fue sobre la convivencia familiar, donde la docente luego de dar breve explicación sobre las pautas para que se dé una buena convivencia familiar, pidió a los participantes que realizaran en una hoja un tema sobre lo que es para cada uno la convivencia. Recordó que los trabajos se realizan en forma individual, en silencio y en el tiempo pautado.	El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓) Pregunta en su corrección ¿Qué pasó? Indicándole al alumno que le faltó cerrar alguna idea. Colocaba signos de interrogación en palabras poco legibles.
6	La docente dio una definición de cuento, donde nombró algunos, luego asignó a los alumnos como actividad, escribir un cuento, según la creatividad de cada uno.	Encierra en un óvalo las palabras mal escritas. El docente colocó un sello con una carita triste para expresar: “Debe practicar la lectura en casa.” Colocaba signos de interrogación en palabras poco legibles y sin coherencia. El docente omite algunas correcciones de errores ortográficos presentes en los textos de los niños.

Cuadro 7. Matriz de Aspectos Evidenciados y no Evidenciados en la Corrección de Composiciones Escritas por Parte del Docente de Cuarto. Grado

Aspectos corregidos por el docente	Si	No
Vocabulario		X
Generación de ideas		X
Organización de ideas		X
Tipo de texto (narrativo, descriptivo, entre otros)		X
Estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión)		X
Características del tipo de texto		X
Coherencia y cohesión		X
Signos de puntuación	X	
Ortografía	X	
Sintaxis		X

En los cuadros 6 y 7, se evidencia la actuación del docente del cuarto Grado en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa. Durante el desarrollo de actividades relacionadas con el proceso de composición escrita de sus alumnos, la docente:

1. No asesora a los alumnos antes, durante y después del proceso.
2. No promueve la planificación y revisión de un texto escrito.
3. No orienta a los estudiantes sobre la importancia del borrador antes de obtener el texto final.
4. Sobre el escrito de cada alumno, la docente realiza marcas señalando errores, pero si explicación alguna.
5. No orienta a sus alumnos en la ejercitación de caligrafía con el fin de mejorar la legibilidad.
6. Los textos presentan errores que no fueron señalados por la docente.

7. La docente solo intenta corregir errores de signos de puntuación y de acentuación; mientras que otros tipos de fallas las obvia.

Cuadro 8. Proceso de Evaluación del Docente de Quinto. Grado

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
1	La docente inició la clase pidiendo a los estudiantes que prestaran atención porque para escribirían un poema a la Virgen. Le hizo entrega de una hoja para que cada uno escribiera un pequeño poema a María, o un acróstico, si así alguno lo deseaba.	En las palabras que deben ir con mayúsculas, la docente las tachó y colocó la mayúscula que le correspondía. Encierra en un círculo las palabras que presentan errores ortográficos. Coloca signos de interrogación en las frases poco legibles. Escribe la palabra "Revisado"
2	La docente solicitó a cada estudiante que seleccionara su animal favorito y redactara en forma escrita un llamado de atención a las personas para que no maten los animales que están en peligro de extinción. Y sugirió que escribieran en sus redacciones el por qué no se deben matar los animales y en qué benefician a los humanos.	Encierra en un círculo las palabras que presentan errores ortográficos. Escribe notas como: "Bien, trabajar más ordenado", "Trabajar más limpio y ordenado" y "Esfuézate" El docente escribió: "Muy bien", "Excelente, te felicito", sin embargo, los textos de los alumnos presentan algunas fallas sin corregir.

Cuadro 8. (Cont.).

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
3	La docente del 5° grado pidió a los alumnos que prestaran atención al cuento que a continuación les iba a relatar, para que luego ellos realizaran una composición escrita sobre la historia relatada en dicho cuento, donde escribieran lo que habían entendido. El relato se trató sobre la historia de “La Virgen de Coromoto”.	El docente coloca rayas debajo de algunas palabras como señal de existencia de un error ortográfico. El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓)
4	La docente del grado informó que en este día hablarían del texto narrativo. Explicó brevemente que un texto narrativo es aquel en el cual se hace un relato de una serie de sucesos de diversos personajes reales o imaginarios. Luego pidió a sus estudiantes que buscaran en la enciclopedia popular en la página 97, el tema “La luna ha desaparecido”. Pidió leer el tema, para luego identificar los elementos del texto narrativo donde debían responder algunas preguntas.	Colocaba signos de interrogación en palabras poco legibles. Expresa en forma escrita: “Completar la escritura” Encierra en un círculo errores ortográficos. La docente omite la corrección de errores presentes en los textos escritos por sus estudiantes. Completa algunas palabras con la consonante que falta.

Cuadro 8. (Cont.).

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
5	La docente solicitó a los alumnos que redactaran en forma escrita lo elemental de las plantas para nuestro planeta. Los jóvenes iniciaron su proceso de escritura para transcribir sus ideas.	A medida que cada participante realizaba su actividad escrita la entregaba a la docente para que esta hiciera la revisión pertinente del trabajo asignado; la profesora solo marcó una señal de visto bueno para indicar que el alumno hizo la actividad; pero sin corrección alguna.
6	Se trabajó este día con el cuento. La profesora del grado explicó brevemente el concepto de “cuento” y después leyó el cuento de “La Guerra de las Campanas” (con adaptación de Gianni Rodari) Luego pidió a los estudiantes que cada uno debía escribir un cuento en una hoja de examen, según su creatividad.	Traza una línea debajo de algunas palabras para indicar error ortográfico. El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓) Escribe: “Felicitaciones” luego de marcar varios errores ortográficos.

Cuadro 9. Matriz de Aspectos Evidenciados y no Evidenciados en la Corrección de Composiciones Escritas por Parte del Docente de Cuarto Grado. Corrección de Composiciones Escritas por Parte del Docente de Quinto. Grado

Aspecto corregidos por el docente	Sí	No
Vocabulario		X
Generación de ideas		X
Organización de ideas		X
Tipo de texto (narrativo, descriptivo, entre otros)		X
Estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión)		X
Características del tipo de texto		X
Coherencia y cohesión		X
Signos de puntuación	X	
Ortografía	X	
Sintaxis		X

En los cuadros 8 y 9, se evidencia la actuación del docente del quinto grado en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa. Durante el desarrollo de actividades relacionadas con el proceso de composición escrita de sus alumnos, la docente:

1. No asesora a los alumnos antes, durante y después del proceso.
2. No promueve la planificación y revisión de un texto escrito.
3. Corrige errores remarcando con bolígrafo la grafía correcta.
4. Colocas símbolos sin explicación del error, sobre la escritura de los niños.
5. No orienta a sus alumnos en la ejercitación de caligrafía con el fin de mejorar la legibilidad, solo les indica con un signo de interrogación la poca legibilidad.
6. Algunos errores en el texto no son corregidos por el docente.

7. No otorga importancia alguna a los borradores de textos escritos.
8. La docente solo intenta corregir errores de signos de puntuación y de acentuación; mientras que otros tipos de fallas las obvia.

Cuadro 10. Proceso de Evaluación del Docente de Sexto. Grado

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
1	Se propuso trabajar con los textos narrativos, donde la docente de 6to grado pidió a sus alumnos realizar en una hoja de examen, un texto narrativo. Cada estudiante seleccionó un tema, según su preferencia, creatividad, habilidades y destrezas.	El docente escribe: “Coloca la tilde donde hace falta”. Coloca un signo de interrogación donde no se entiende la idea del párrafo. Traza una raya donde hay un error ortográfico. Indica con flechas las palabras que deben formar una oración con coherencia. El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓)
2	La docente inició la actividad haciendo una pregunta sobre ¿A quién recurres cuando necesitas orientación sobre tu comportamiento? Los estudiantes respondieron según sus ideas. Luego pidió a los mismos que realizaran una oración escrita al Espíritu Santo para pedir su ayuda	No hizo correcciones algunas en los textos de sus alumnos.

Cuadro 10. (Cont.)

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
3	La docente encargada del grado explicó brevemente qué es el teatro y dio algunos ejemplos. Culminada su explicación pidió a los participantes que elaboraran un guión sobre el tema del “19 de abril”.	No corrigió los textos escritos por los estudiantes.
4	La docente preguntó a los alumnos que si sabían qué es la publicidad, algunos respondieron según sus conocimientos. La docente del grado pide a los estudiantes que piensen y pongan de manifiesto su creatividad para realizar sus composiciones escritas, donde expresen sus ideas de acuerdo al tema que tratan en ese momento, (en este caso,” La Publicidad”).	Solicita en forma escrita el subrayado. No hizo correcciones. Al final de un texto colocó: “Incompleto”

Cuadro 10. (Cont.)

Clase	Actividad evaluativa	Revisión y correcciones realizadas por el docente
5	<p>La docente del grado pidió a los estudiantes que dieran su opinión sobre los valores. Luego la profesora leyó el cuento de la Cigarra y la Hormiga, cuento que resalta el valor del trabajo, el perdón, la tolerancia, la amistad, el compañerismo, entre otros.</p> <p>Luego la profesora solicitó a los participantes que redactaran en forma escrita un cuento sobre los valores, creado por ellos mismos. Indicó que cada estudiante debía tratar en su cuento, un valor en particular.</p>	<p>El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓)</p> <p>Escribe: “Hay errores ortográficos”</p> <p>Omite la falta de signos de puntuación.</p> <p>Traza una línea debajo de las palabras con errores.</p>
6	<p>La docente solicitó a los estudiantes que realizaran una composición sobre la expresión escrita, qué es para ellos la expresarse en forma escrita.</p>	<p>El docente colocó el símbolo de “visto bueno” (✓)</p> <p>No corrige la ausencia de la coma y el punto.</p> <p>Encierra en un círculo palabras que deben ir unidas.</p> <p>Omite algunas fallas ortográficas.</p>

Cuadro 11. Matriz de Aspectos Evidenciados y no Evidenciados en la Corrección de Composiciones Escritas por Parte del Docente de Sexto Grado

Aspectos corregidos por el docente	Sí	No
Vocabulario		X
Generación de ideas		X
Organización de ideas		X
Tipo de texto (narrativo, descriptivo, entre otros)		X
Estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión)		X
Características del tipo de texto		X
Coherencia y cohesión		X
Signos de puntuación	X	
Ortografía	X	
Sintaxis		X

En los cuadros 10 y 11 se evidencia la actuación del docente del sexto grado en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa. Durante el desarrollo de actividades relacionadas con el proceso de composición escrita de sus alumnos, la docente:

1. No asesora a los alumnos antes, durante y después del proceso.
2. No promueve la planificación y revisión de un texto escrito.
3. No orienta a los estudiantes sobre la importancia del borrador antes de obtener el texto final.
4. Sobre el escrito de cada alumno, la docente escribe “Coloca la tilde donde haga falta” pero no orienta cómo detectar las palabras a las cuales les falta la tilde.
5. No orienta a sus alumnos en la ejercitación de caligrafía con el fin de mejorar la legibilidad.
6. La mayoría de los textos no fueron corregidos por la docente.

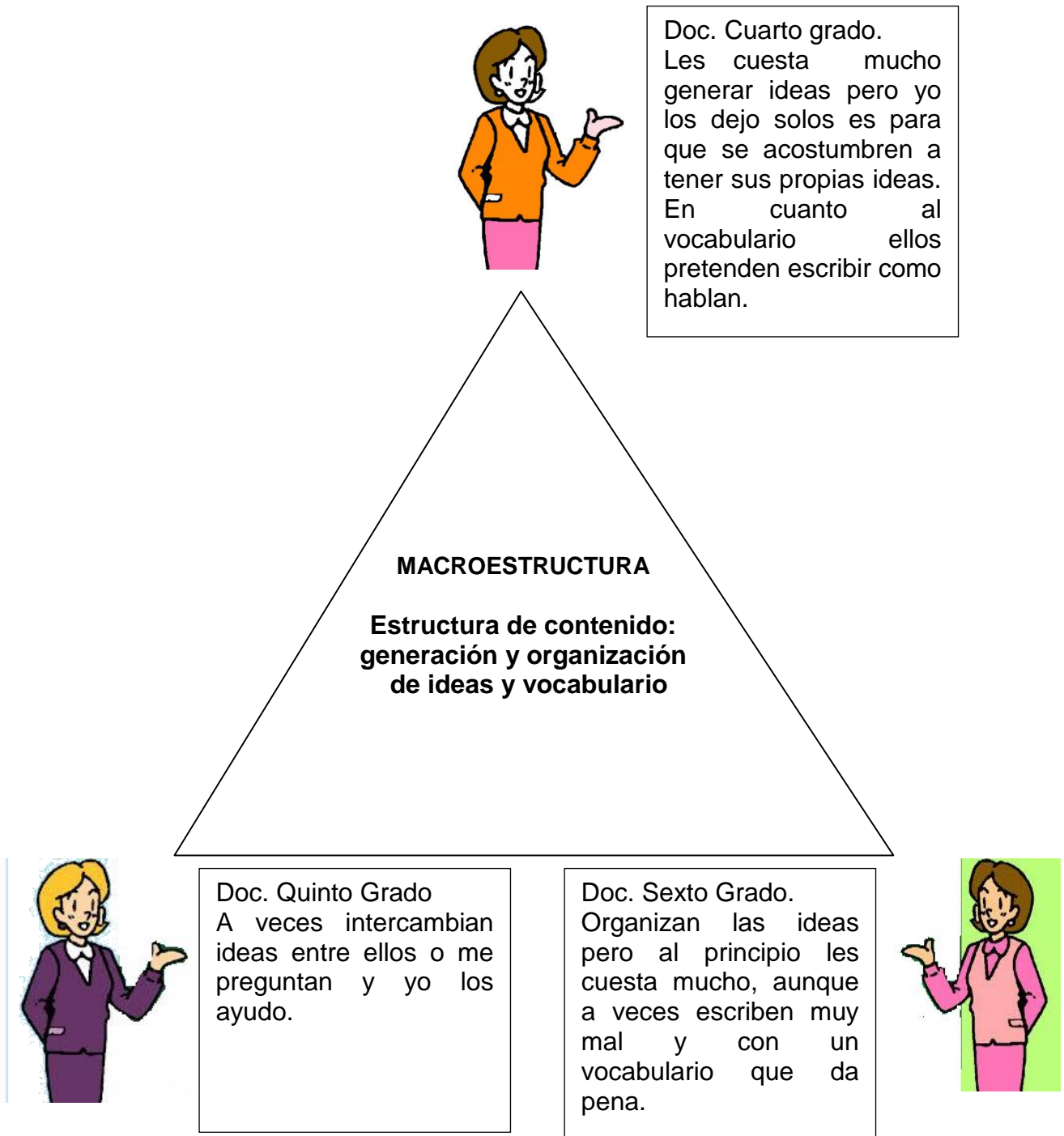
7. La docente solo intenta corregir errores de signos de puntuación y de acentuación; mientras que otros tipos de fallas las obvia. Aunque omite la corrección de algunos signos de puntuación y de algunos errores ortográficos.

A continuación, se presenta la primera triangulación realizada entre los datos recogidos de las docentes de cuarto, quinto y sexto grado.

Para realizar la triangulación, la autora se apoyó en Martínez (1999) quien define a la triangulación como aquella que “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.” (p. 98).

Esto se logra comparando tres vértices en torno a una misma categoría

Triangulación: 1. Aspectos formales de la escritura



Triangulación: 2. Aspectos formales de la escritura



Doc. Cuarto Grado
Los alumnos escriben textos
narrativos, textos
instruccionales, textos
explicativos, entre otros.
Depende de la actividad que
se le solicite.



Doc. Quinto Grado.
Producen textos
informativos, narrativos y
explicativos.

Doc. Sexto Grado.
Escriben textos
expositivos, textos
informativos y textos
narrativos.



Triangulación: 3. Aspectos formales de la escritura



Doc. Cuarto Grado.
Yo corrijo el uso de los verbos, la presencia del sujeto y el sentido que le dan a los escritos asignados en cada actividad.

MICROESTRUCTURA:

**Estructura gramatical:
coherencia, cohesión,
signos de puntuación,
ortografía y sintaxis**

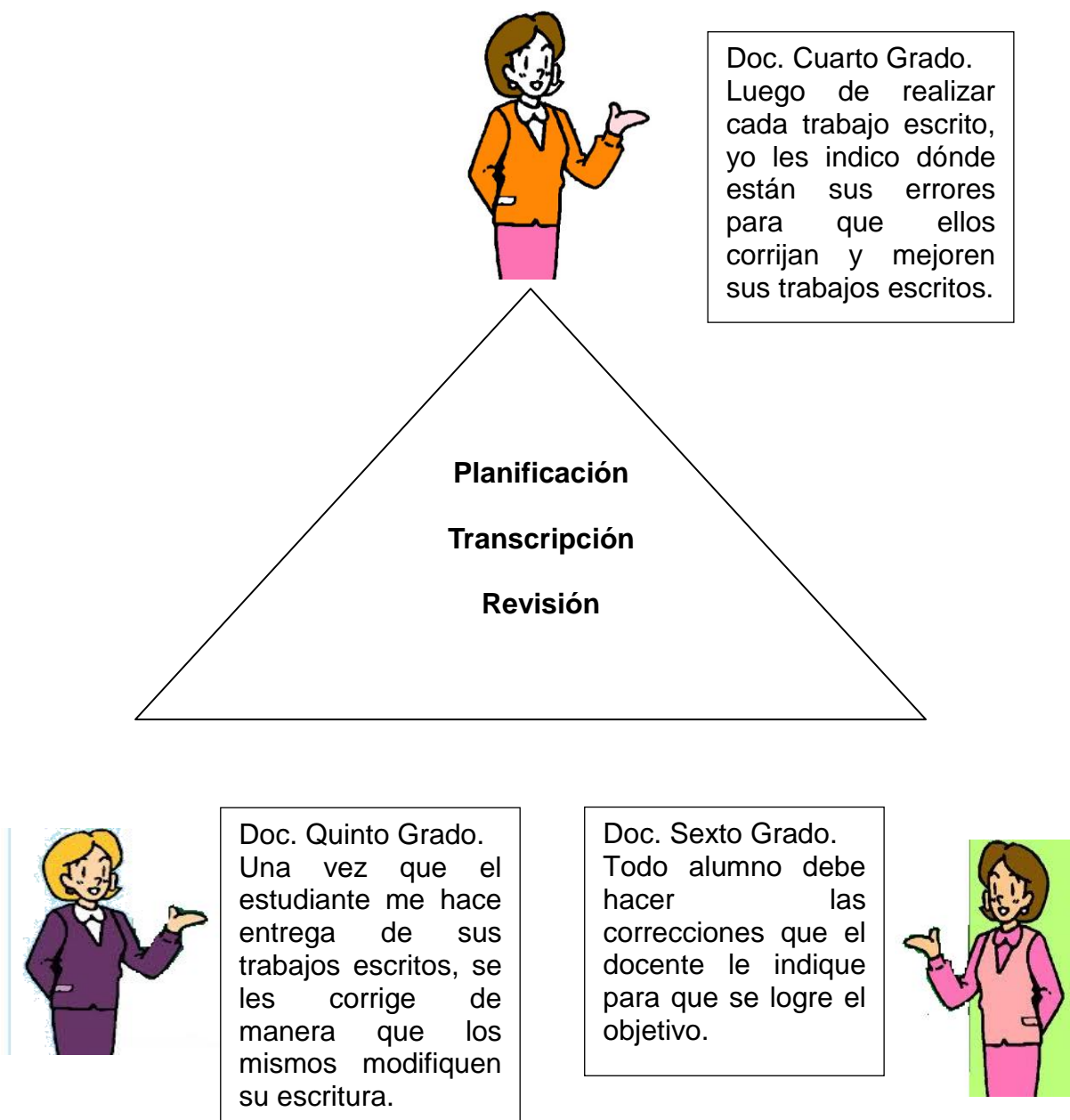


Doc. Quinto Grado
Les corrige la coherencia, la cohesión, las reglas ortográficas y la adecuación del texto escrito en cada alumno.

Doc. Sexto Grado
Corrijo todos aquellos aspectos gramaticales que forman la estructura de un texto escrito y le dan sentido al mismo.



Triangulación: 4. Aspectos formales de la escritura



Triangulación: 1. Rol del Docente



Doc. Cuarto Grado.
Yo los ayudo de acuerdo a la actividad que les coloco en el pizarrón, la actividad que hagamos por medio de lluvia de ideas. Dándole instrucciones sencillas.

Rol en la planificación que hace el estudiante

**Activa conocimientos previos.
Orienta la selección del tipo de texto y la audiencia.
Dirige el establecimiento del objetivo o propósito del texto escrito.**



Doc. Quinto Grado.
De acuerdo a la duda que los muchachos manifiesten, yo trato de aclararla en la medida de lo posible, de acercarme también durante su trabajo individual e irles haciendo las observaciones y correcciones en el momento que presenten la duda. Hablando, dándoles ideas, con caligrafías, búsqueda de palabras en el diccionario.

Doc. Sexto Grado.
Por medio de lluvias de ideas se organiza ese tipo de información o se le da a ellos un mensaje previo de lo que ya viene identificando, entonces más o menos de lo que ellos tengan de un aprendizaje previo, tú le introduces el tema y de esa manera lo puedes ayudar en lo que van a hacer, cómo lo va a hacer y cuándo lo va a hacer. La principal herramienta es la lectura. También el seguir instrucciones y saber escuchar es una buena herramienta.



Triangulación: 2. Rol del Docente



Doc. Cuarto Grado.
Doy instrucciones a seguir en relación a la cohesión, ortografía, redacción y aspectos formales de la lengua escrita, observando de manera individual al niño. Mientras los estudiantes transcriben sus textos, aprovecho de corregir los cuadernos de los estudiantes.

**Rol en la
transcripción del
texto que compone
el estudiante**



Doc. Quinto Grado.
Mientras los estudiantes transcriben sus textos, estoy pendiente de que el grupo de alumnos cumpla con las actividades asignadas y no se desordenen.

Doc. Sexto Grado.
Se da la instrucción del trabajo a realizar y también por el conocimiento previo traído por el estudiante. Mientras los estudiantes transcriben sus textos, aprovecho el tiempo en corregir trabajos pendientes.



Triangulación: 3. Rol del Docente



Doc. Cuarto Grado.
Yo lo corrijo porque no
hay tiempo de que ellos
corrijan y luego me
entreguen.

**Rol en el proceso
de revisión que debe
seguir el estudiante**

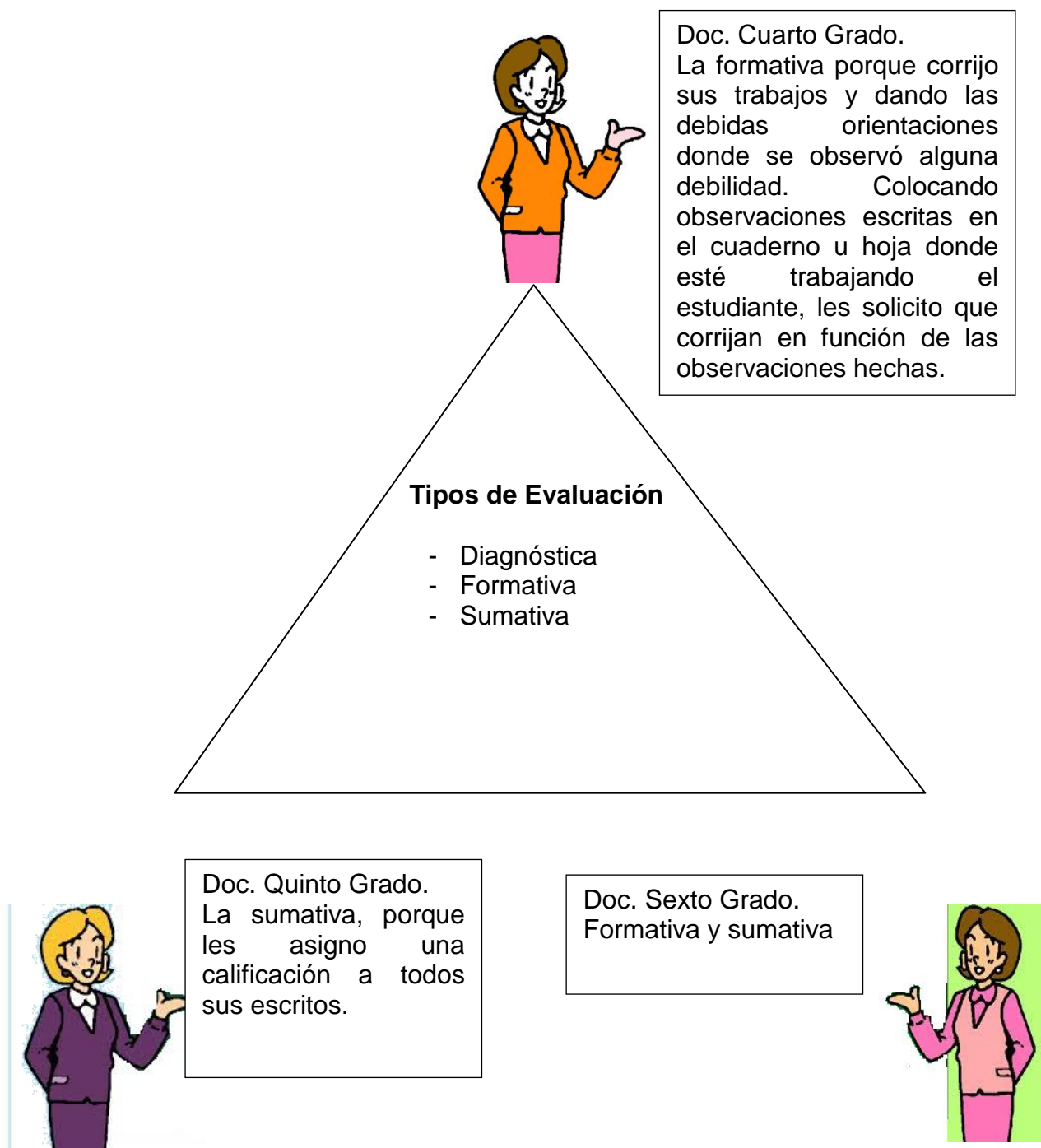


Doc. Quinto Grado.
Todo depende del tiempo
porque si ellos no se
demoran tanto, les doy
tiempo para que revisen; si
no hay tiempo ellos deben
entregármelo así y yo
corrijo. Luego les traigo las
correcciones para que ellos
la vean y aprendan.

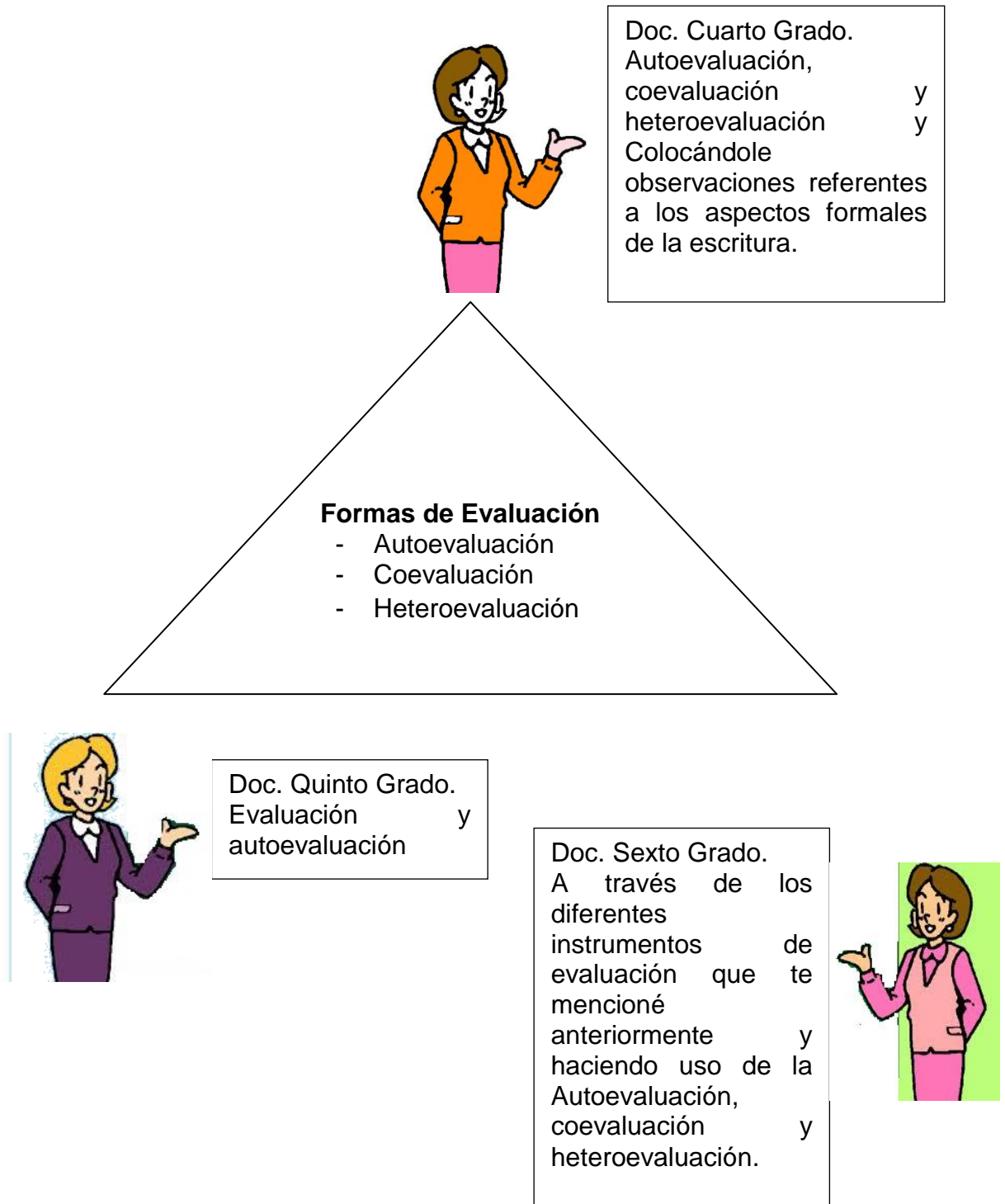
Doc. Sexto Grado.
No hace falta que ellos
corrijan, eso lo hago yo.



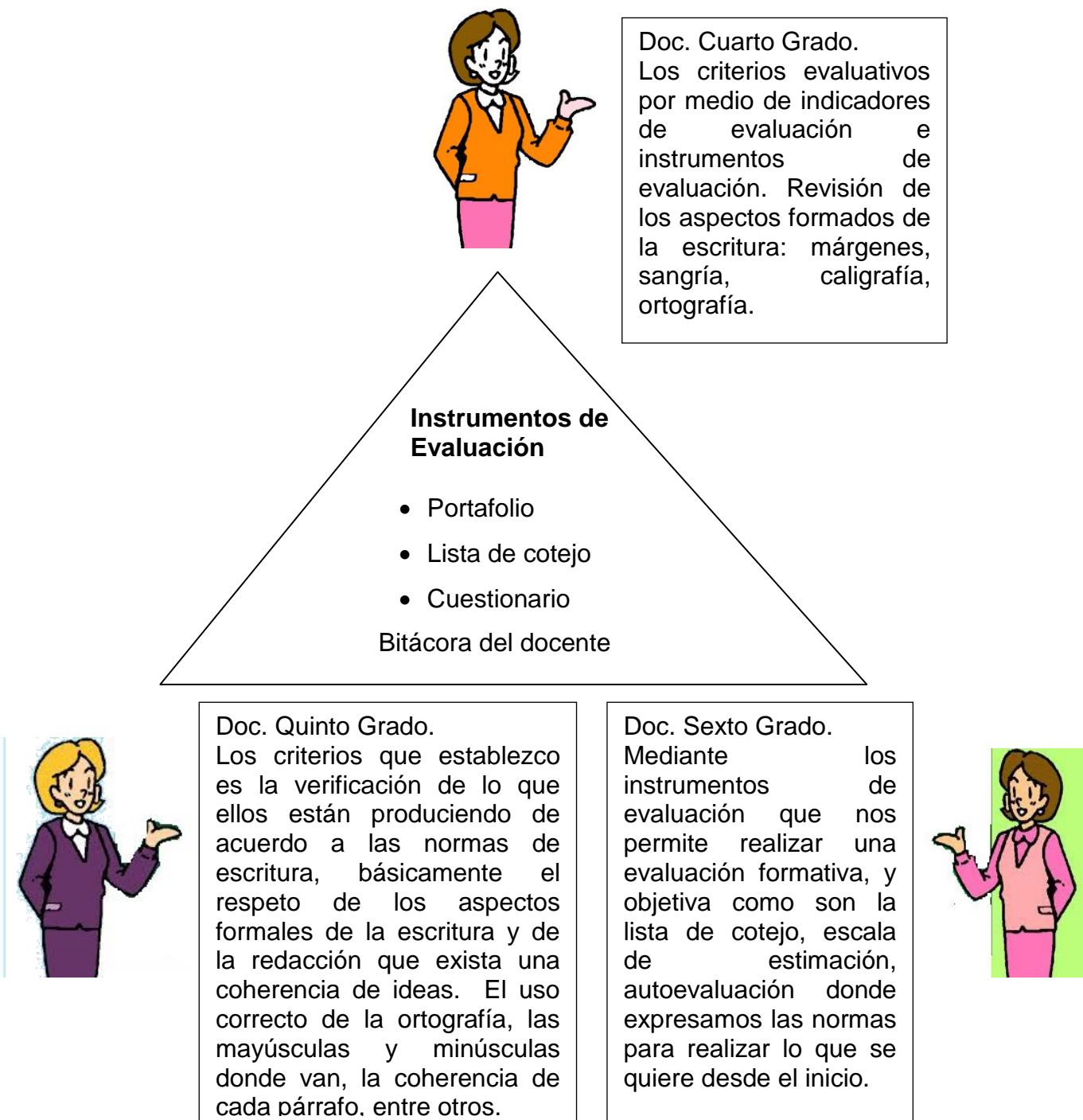
Triangulación: 1. Proceso de evaluación



Triangulación: 2. Proceso de evaluación



Triangulación: 3. Proceso de evaluación



A continuación se presenta un cuadro con la triangulación entre los datos recogidos en los instrumentos, la teoría reportada en el marco referencial y la opinión de la investigadora. Al final de esta triangulación,

se analizan los datos reportados bajo el modelo de evaluación de Stufflebeam (2002).

Cuadro 12. Triangulación de la Categoría: Aspectos Formales de la Escritura

Para describir los aspectos de la escritura que consideran los docentes cuando evalúan las composiciones escritas de sus estudiantes, se analizaron las correcciones que realizaron a los textos escritos:

EVIDENCIAS	SUSTENTO TEÓRICO	OPINIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p>Los docentes de los tres grados investigados no evalúan la organización de las ideas, el vocabulario empleado, los lineamientos establecidos según los órdenes del discurso (texto narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo), la coherencia, cohesión, sintaxis ni la composición como proceso en sus tres etapas. Solamente corrigen, en algunos casos, los signos de puntuación y la ortografía; además de la legibilidad de algunas palabras.</p>	<p>Sánchez (2009) explica que “se requiere del uso de la habilidad de redactar, de lectura, comprensión y la expresión oral para componer un escrito. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja durante el proceso de composición” (p. 356). Fernández, Núñez y Romero (2009) argumentan que es principalmente la escuela la institución responsable de que los escolares adquieran los niveles más elevados en el dominio de la lengua escrita.</p> <p>El que escribe debe atender a aspectos de ortografía, de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados, de estilo y organización textual, y sobre ellos, orquestar y coordinar una producción que tiene mucho de creativa y original (Hayes y Flower, 1981).</p>	<p>Todo docente debe tener en cuenta que escribir es una habilidad compleja y para ello, quien escribe tiene que dominar los aspectos formales de la escritura, que incluye la macroestructura, la superestructura y la microestructura de un texto.</p> <p>Sin embargo, se evidencia que los docentes, sujetos de esta investigación, solo se circunscriben a revisar dos de los aspectos de la estructura gramatical: la ortografía y los signos de puntuación, los cuales pertenecen a la microestructura del texto. Los demás aspectos, relacionados a la macroestructura y a la superestructura, son obviados y por consiguiente el alumno no avanza en la tarea de aprender y apropiarse de correcto y complejo manejo de la lengua escrita.</p>

Cuadro 13. Triangulación de la Categoría: Rol del Docente

Para describir el rol del docente en el proceso de composición escrita que ejecutan los estudiantes, se analizó la observación en el desarrollo de las clases:

EVIDENCIAS	SUSTENTO TEÓRICO	OPINIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p>Los estudiantes de cuarto, quinto y sexto Grados no reciben orientación por parte de los docentes a fin de que puedan generar sus textos escritos en torno a un tema específico.</p> <p>Los docentes no asesoraron a los estudiantes durante el proceso de composición escrita</p>	<p>Vygotsky (1995) introdujo el término de funciones mentales superiores las cuales ocurren en todo individuo a través de la mediación social. Ellas existen primero, en el plano interpsicológico entre las personas en una interacción social y enseguida, en el plano intrapsicológico, cuando el individuo las interioriza.</p> <p>Según este autor, toda interacción se caracteriza por algunas mediaciones verbales las cuales transmiten enseñanzas al individuo. Este tiene así la posibilidad de realizar ciertos aprendizajes, en el sentido de que el sujeto se apropia de herramientas, de contenidos, de medios de acción propios de su entorno.</p>	<p>Este análisis sirvió para describir el rol del docente antes, durante y después del proceso de escritura que realizan los estudiantes en el salón de clases.</p> <p>La enseñanza de la escritura se debe desarrollar en las aulas de manera que el docente intervenga en el proceso como guía que oriente a los estudiantes en cómo abordar el proceso.</p> <p>Sin embargo, en esta investigación se observó que los docentes en el nivel de Educación Primaria orientan muy poco a sus estudiantes en la tarea de escritura; es decir, no hay mediación social, por consiguiente, no se produce las funciones superiores ni en el plano interpsicológico ni en el plano intrapsicológico. No ocurre la interacción que debería establecerse entre docentes y estudiantes.</p>

Cuadro 13. (Cont.)

EVIDENCIAS	SUSTENTO TEÓRICO	OPINIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p>Los docentes no orientan la planificación del texto escrito en ninguno de los tres grados encuestados.</p> <p>“Mientras los estudiantes transcriben sus textos, aprovecho de corregir los cuadernos de los estudiantes” o “Para mantener el control del aula: Estoy pendiente de que el grupo de alumnos cumpla con las actividades asignadas y no se desordenen”</p>	<p>Flower y Hayes (1981) afirman que la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos, entre los que se incluyen la planificación (diseñar el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y corrección del texto).</p> <p>El proceso de escritura es actividad que se practica a través de la imitación; es decir se aprende más que todo en las escuelas (Sánchez, 2009).</p>	<p>Al planificar se ponen de manifiesto las ideas, se reflexiona acerca de lo que se desea escribir, para quién se quiere escribir, qué desea expresar en el texto escrito.</p> <p>Los docentes, sujetos de esta investigación, no evalúan inicialmente la composición como proceso donde el alumno debe planificar previamente sus textos; por tanto, no se revisa la organización de las ideas ni el vocabulario.</p> <p>Es importante la intervención continua del docente dentro del aula encargado de cada grupo de estudiantes.</p> <p>Tomando en cuenta que el docente es un mediador de los aprendizajes, su ayuda juega un papel necesario en todo proceso de composición escrita desarrollado por los estudiantes, porque este monitorea el trabajo que se va haciendo en los momentos de escritura y a su vez alerta sobre aquellas fallas presentadas para corregirlas a tiempo y subsanar la carencia de habilidades y destrezas en la creación de composiciones escritas.</p>

Cuadro 13. (Cont.)

EVIDENCIAS	SUSTENTO TEÓRICO	OPINIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p>“Yo lo corrijo porque no hay tiempo de que ellos corrijan y luego me entreguen”.</p>	<p>Es necesario redactar borradores los cuales se revisen para corregir a tiempo y lograr un buen resultado en cada composición escrita (Bruno, González y Fernández, 2009).</p>	<p>Estos docentes mantienen la concepción tradicional de que quien debe corregir es el docente porque es el único que sabe. Esta posición considera a los estudiantes como entes pasivos que reproducen textos escritos.</p> <p>El proceso de revisión permite corregir el texto en borrador con el fin de mejorar su versión final.</p> <p>La escritura como proceso no es evaluada, pues no toman en cuenta los pasos que siguen los estudiantes en sus composiciones escritas</p>

Cuadro 14. (Cont.) Triangulación de la Categoría: Proceso de Evaluación

Para describir el proceso de evaluación que ejecutan los docentes en la composición escrita que realizan los estudiantes, se analizaron las entrevistas y la observación en el desarrollo de las clases:

EVIDENCIAS	SUSTENTO TEÓRICO	OPINIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p>“Para que se realice cualquier tipo de trabajo en el aula deben darse las respectivas instrucciones y luego la revisión de lo realizado.”</p> <p>“Los criterios que establezco es la verificación de lo que ellos están produciendo de acuerdo a las normas de escritura, básicamente el respeto de los aspectos formales de la escritura y de la redacción que exista una coherencia de ideas. El uso correcto de la ortografía, las mayúsculas y minúsculas donde van, la coherencia de cada párrafo, entre otros.”</p>	<p>Martins y Véliz (2010) señalan que la evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como a lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética (p. 10).</p> <p>Mateo (2000) cuando se habla de cambios, se busca la mejora de un proyecto emprendido donde la utilidad de la evaluación adquiere un matiz diferente para cada proceso de aprendizaje; aprendizaje que debe ser evaluado con la finalidad de crecer cognitivamente y obtener el logro de superar los obstáculos, ya que se evalúa para tomar decisiones, para la subsanación de fallas y consolidación de aciertos.</p>	<p>En las entrevistas, quedó en evidencia que el docente no evalúa la composición escrita como proceso, sino como producto final ya acabado.</p> <p>En esta fase se evidenció que el rol del docente como mediador de este proceso no es el más adecuado por cuanto no orienta dicho proceso hacia un aprendizaje efectivo; lo que redundaría en un proceso de evaluación débil sin las bases que lo sustentan para una apreciación consona con el nivel de los estudiantes:</p>

Cuadro 14. (Cont.)

EVIDENCIAS	SUSTENTO TEÓRICO	OPINIÓN DE LA INVESTIGADORA
<p>Se evidencia que dos de los docentes aplican los tipos de evaluación sumativa y formativa.</p> <p>“Mediante los instrumentos de evaluación que nos permite realizar una evaluación formativa, y objetiva como son la lista de cotejo, escala de estimación, autoevaluación donde expresamos las normas para realizar lo que se quiere desde el inicio”</p>	<p>La evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa de acuerdo con la función prioritaria que desempeñe en cada momento. Una vez que se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje, se aplica la evaluación diagnóstica para descubrir la situación de partida de los estudiantes y de esta manera tener el conocimiento de cómo orientar los nuevos aprendizajes (Riart, 2006)</p> <p>Fuentes y Sáez (2005) afirman que todo proceso de evaluación requiere instrumentos y técnicas destinados a obtener la información que se precisa. Dichos instrumentos y técnicas son, por tanto, herramientas al servicio de la propia evaluación (p. 18)</p>	<p>Ninguno de los tres aplica evaluación diagnóstica para comprobar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como sus conocimientos previos.</p> <p>En las entrevistas las docentes afirmaban que empleaban instrumentos para evaluar las composiciones escritas; sin embargo, en la observación fue notoria la ausencia de tales instrumentos. Además, las evidencias en las entrevistas demuestran la confusión del docente entre instrumentos, formas y tipos de evaluación porque al formularle la pregunta mezclaba todo en las respuestas dadas.</p>

Análisis de los Resultados a través del Modelo de Evaluación de Daniel Stufflebeam

Todos los datos recogidos en esta investigación y analizados anteriormente sirvieron para evaluar, bajo la óptica del modelo de evaluación de Stufflebeam, el proceso de revisión considerado por los docentes en las composiciones escritas de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas, estado Miranda.

El modelo de Stufflebeam tiene como finalidad obtener información para toma de decisiones. En este modelo, se encuentran cuatro tipos generales de evaluación: (a) evaluación de contexto, (b) evaluación de entrada insumo, (c) evaluación de proceso, y (d) evaluación de producto.

La evaluación de **contexto**: Stufflebeam (2002) plantea que por la dimensionalidad de este aspecto sirve para tomar decisiones y establecer la planeación: objetivos, medios relevantes, las necesidades detectadas y metas curriculares en función al contexto social.

En el proceso de revisión que ejecutaban los docentes a las composiciones escritas de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa se observó una débil planeación de las actividades evaluativas, por cuanto estos docentes establecían previamente los objetivos para cada una de las actividades de composición escrita; sin embargo, no consideraron nunca los medios relevantes que se requerían para desarrollar cada situación de escritura, no efectuaban un análisis previo de las necesidades detectadas ni manifestaban claridad en las metas curriculares que debían tener preestablecidas. En conclusión, el contexto donde se ejecutaban las composiciones escritas no respondía a las condiciones más idóneas para lograr el objetivo previamente establecido.

Se considera que el proceso de evaluación de la composición escrita, bajo la óptica del modelo de Stufflebeam, sigue una serie de pasos

evaluativos según sus cuatro fases, para la toma de decisiones. El autor hace mención de la evaluación de **contexto**, donde se permite establecer la planeación de las metas propuestas, tomando en cuenta las necesidades, los posibles obstáculos, las virtudes y en general, identificar las características del ambiente.

En este caso, el **contexto** de la composición escrita es la planificación, lo que el escritor planea escribir, según sus habilidades escriturales, todo cuanto desea formular, tomando en cuenta el medio ambiente, su nivel cognitivo, la memoria a largo y corto plazo y todos aquellos factores que influyen como agentes motivacionales que conducen a la toma de decisiones para que la actividad de escritura se lleve a cabo, con el éxito esperado.

La evaluación de **entrada**: Según el autor, permite estructurar todo el proceso y sistema de decisiones para establecer el diseño curricular: uso de recursos, especificación de procedimientos, requerimientos personales y presupuestos.

En los datos recogidos en este estudio, se pudo analizar que los docentes no detallaban el procedimiento a seguir en cada actividad de escritura; por consiguiente, no hubo una previsión en cuanto a qué recursos y requerimientos eran necesarios para lograr aprendizajes; es decir, cada docente debía identificar y valorar previamente los métodos que resultaran más aplicables según la actividad y esto no ocurrió durante las 18 sesiones de clases observadas. Lo anterior permite afirmar que el docente corrige sin estructurar todo el proceso a fin de considerar cada detalle en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta primera fase del proceso, los docentes deben identificar virtudes y defectos y diagnosticar problemas; sin embargo, al no haber una evaluación general del contexto en las clases observadas no hay diagnóstico que sirviera para ajustar las actividades a las demandas de los estudiantes.

Con respecto a la evaluación de **entrada** según el CIPP, el objetivo principal es ayudar a estipular los requerimientos necesarios que constituyen

las metas de un programa, de manera de estructurar las decisiones y determinar la adecuación del diseño, los recursos necesarios, especificar los pasos a seguir y determinar cómo usar los recursos disponibles.

En la composición escrita, la evaluación de **entrada** hace referencia a la generación de ideas, el cómo establecer y organizar los objetivos para redactar un contenido escrito, tomando en cuenta la audiencia para quien se construye el texto, el mensaje que se desea emitir, la aceptación del sistema de la lengua escrita, poniendo de manifiesto sus habilidades intelectuales y tomar las decisiones pertinentes para desarrollar la composición escrita.

La evaluación de **proceso**: se refiere Stufflebeam (2002) al análisis de aspectos tales como las formas de interacción en la relación del proceso de enseñanza y aprendizaje, uso de los materiales didácticos, el funcionamiento de la organización y la relación con los factores que rodean al proceso. En esta fase de la evaluación. El docente debe evaluar el proceso a fin de reportar avances de las actividades, valorar el desempeño de los participantes, proporcionar orientaciones y reportar informe.

En el proceso de revisión que ejecutaban los docentes de la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa se evidenció una falta absoluta de esta etapa; más concretamente, no hubo evaluación de proceso alguno; por tanto, no se orientó a los estudiantes oportunamente, ni hubo reportes parciales en cuanto a los avances de las actividades.

En esta tercera fase se proporciona la información sobre la marcha de un programa, para verificar si las actividades propuestas siguen el plan previsto, se identifican aspectos importantes, los procedimientos que sigue, el uso adecuado de los recursos y todos aquellos detalles que describen las acciones, con la finalidad de tomar de decisiones y realizar las modificaciones necesarias.

Podemos observar, que el escritor (como lo es el caso de los estudiantes del subsistema de educación primaria, específicamente cuarto, quinto y sexto grado) se enfrenta a un mundo de dificultades en el **proceso**

de la composición escrita, donde debe seguir una serie de pasos para verificar si está cumpliendo con la planificación propuesta, hacer las revisiones necesarias de cada texto que produce, identificar los errores y corregir a tiempo, interpretar el mensaje que desea formular y constatar que la producción cumpla el propósito informativo y así tomar la decisión de continuar con el proceso de escritura.

La evaluación de **producto**: El autor explica que es donde se toma las decisiones de continuar con los mismos planes estratégicos de trabajo si han dado exitosos resultados o si por contrario, hay que rediseñar el proyecto emprendido.

En los procesos de escritura que se efectuaron en cuarto, quinto y sextogrado de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, no hubo toma de decisiones oportunas por cuanto no se cumplió la etapa anterior de evaluación de procesos, en consecuencia, cada docente no tuvo la necesidad de tomar decisiones que favorecieran el desarrollo de la actividad de escritura planificada. Sin embargo, sí se evaluaba el producto de escritura no para valorar, interpretar y juzgar logros de los estudiantes, sino para penalizarlos a través de una muy baja ponderación.

En esta última fase del modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam, es donde se examinan y evalúan los resultados del programa implementado y el impacto que tiene ante la colectividad. Una vez que se interpretan y analizan los resultados, se toma las decisiones de continuar, ampliar o rediseñar el programa.

En atención a este planteamiento, se considera que en la composición escrita se logra el producto, una vez que se han seguido los lineamientos de escritura, como lo son la planificación, la revisión y la textualización. En el caso de los estudiantes del subsistema de educación primaria, específicamente cuarto, quinto y sexto grado, el docente debe examinar, evaluar y constatar si los participantes siguieron los diferentes pasos para llevar a cabo cada composición escrita y de esta manera llegar a la toma de

decisiones de considerar que en el ambiente áulico todos son capaces de escribir, de plasmar sus ideas, sentimientos y necesidades a través de sus composiciones escritas.

Tal como lo señalan Camps y Ribas (2006), se debe poner énfasis en la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como mediador, para proporcionar el andamiaje que los estudiantes necesitan para resolver los múltiples problemas relacionados con las tareas de composición escrita y para poder observar y emitir juicios sobre las producciones escritas, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en este campo.

La información obtenida en este estudio fue esencial para determinar la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia de la evaluación y, en consecuencia, su calidad.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, se presentan las conclusiones más importantes obtenidas en este estudio; además se aportan algunas recomendaciones que pueden ser consideradas por todos los docentes que laboran en el nivel de Educación Primaria.

Conclusiones

1. Para dar respuesta al primer objetivo de esta investigación, se analizó cuáles eran los aspectos de la escritura que evalúan los docentes de cuarto, quinto y sexto grado y, finalmente se concluyó que en cuanto a la macroestructura del texto, los docentes no evalúan la organización de las ideas ni el vocabulario, tampoco acompañan a los alumnos para guiarlos en sus escritos ni registran los resultados de los mismos. En cuanto a la superestructura, estos docentes no evalúan el tipo de texto ni su estructura y, en relación con la microestructura, los sujetos de la investigación solo corrigen los signos de puntuación y la ortografía

Resulta necesario señalar que las docentes únicamente se limitan a corregir algunos errores ortográficos, sin aclarar al estudiante lo que debe hacer; no participan en el proceso de la composición de sus alumnos. La escritura como proceso no es evaluada, pues no toman en cuenta los pasos que siguen los estudiantes en sus composiciones escritas y, finalmente, se puede afirmar que no se trabaja con borradores previos como parte del proceso de construcción del texto escrito; es decir, no toman en cuenta ni la macroestructura, superestructura del texto escrito, ni las etapas del proceso de la composición escrita.

2. En cuanto al objetivo específico N° 2, se analizó el rol del docente en el proceso de composición escrita que ejecutan los estudiantes del subsistema de Educación Primaria y se evidenció que los docentes no orientan la planificación del texto escrito en ninguno de los tres grados encuestados. Tampoco activa conocimientos previos en los alumnos antes de empezar a escribir; ni orienta a que los discentes seleccionen previamente el tipo de texto y la audiencia y no dirige el establecimiento del objetivo o propósito del texto escrito.

Respecto a la transcripción del texto que componen los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, los docentes no se encargan de instruir a los alumnos para que escriban en el papel todo lo que llega a su mente; de manera de orientarlos en la construcción de oraciones sintácticamente bien estructuradas y explicarle la organización del texto en introducción, desarrollo y conclusiones.

En el proceso de revisión que deben seguir los estudiantes durante el proceso de redacción de un texto escrito, los docentes no supervisan a los participantes para que estos revisen sus escritos y para que los mismo verifiquen: (a) Si se logró el objetivo o propósito previamente establecido, (b) la coherencia entre las diversas partes del texto, (c) la adecuación del lenguaje, (d) las dudas ortográficas, signos de puntuación, palabras repetidas, y (e) realiza los ajustes pertinentes.

3. Para el tercer y último objetivo de esta investigación, el cual se refiere a interpretar la información que reportan las composiciones escritas de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, sobre el proceso de revisión que realizan los docentes de sus tareas de escritura, se concluye que: (a) De los tres docentes evaluados, ninguno asesora a los alumnos antes, durante y después del proceso, (b) no promueven la planificación y revisión de un texto escrito, (c) no orienta a los estudiantes sobre la importancia del borrador antes de obtener el texto final, (d) realiza marcas señalando errores, pero sin

explicación alguna, y (e) algunos errores de los que presentan los textos no fueron señalados por los docentes.

4. Los hallazgos demuestran que ninguno de los tres docentes aplica evaluación diagnóstica para comprobar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como sus conocimientos previos. Sin embargo, entre los dos tipos de evaluación considerados por ellas, le otorgan más valor a la sumativa con la intención de acumular calificaciones de sus estudiantes y no como evidencias de progreso y aprendizaje. Cuando los estudiantes realizan sus composiciones escritas, los docentes no emplean las formas de evaluación, tales como: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, las evidencias en las entrevistas demuestran la confusión de los docentes entre instrumentos, formas y tipos de evaluación porque al formularle la pregunta mezclaban todo en las respuestas dadas:

5. Todos los datos recogidos en esta investigación y analizados sirvieron para evaluar, bajo la óptica del modelo de evaluación de Stufflebeam, el proceso de revisión considerado por los docentes en las composiciones escritas de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas, estado Miranda.

El modelo de Stufflebeam tiene como finalidad obtener información para toma de decisiones. En este modelo, se encuentran cuatro tipos generales de evaluación: (a) evaluación de contexto, (b) evaluación de entrada insumo, (c) evaluación de proceso, y (d) evaluación de producto.

Así como también el modelo de la composición escrita de Flower y Hayes (1981) quienes afirman que la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos, entre los que se incluyen la planificación (diseñar

el texto), la transcripción (convertir lo planificado en lenguaje escrito) y la revisión (evaluación y corrección del texto).

Recomendaciones

Tomando en consideración que los docentes como mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen la oportunidad de facilitar una valiosa ayuda y fortalecer las composiciones escritas de los estudiantes, Se recomienda:

A los docentes

1. Tomar en cuenta que la composición escrita es una habilidad compleja que requiere generación de ideas, inclusión de elementos motivacionales y un continuo monitoreo, para que esta se realice con el éxito esperado.
2. Ayudar a sus alumnos para que obtengan las habilidades y destrezas necesarias en sus composiciones escritas.
3. Favorecer el desarrollo de la actividad de escritura planificada.
4. Poner énfasis en la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que cada docente pueda intervenir durante el proceso como mediador.
5. Proporcionar el andamiaje que los estudiantes necesitan para resolver los múltiples problemas relacionados con las tareas de composición escrita.
6. Que haya coherencia y cohesión en cada mensaje emitido, con un texto escrito que argumente ideas de credibilidad, donde obtengan un dominio de escritura.
7. Con un léxico que busque un correcto vocabulario, que sea competente para expresar aquello que desea decir en forma escrita y lleven la información que desean transmitir.

A los estudiantes

1. Realizar una planificación antes de iniciar la escritura para poner de manifiesto las ideas que se desean plasmar en la composición escrita.
2. Revisar el texto escrito, de manera que se corrija a tiempo el mensaje a emitir.
3. Tomar en cuenta que la composición escrita es una habilidad compleja que requiere generación de ideas,
4. Seguir los criterios de verificación de lo que ellos están produciendo de acuerdo con las normas de escritura, básicamente el respeto de los aspectos formales de la escritura y de la redacción.
5. Es necesario redactar borradores los cuales deben revisar para corregir a tiempo y lograr un buen resultado en cada composición escrita.
6. Atender los aspectos de ortografía, de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados.

A la institución

1. Incluir en los acompañamientos pedagógicos sugerencias a los docentes sobre la planificación, la textualización y la revisión de las composiciones escritas que ejecutan los estudiantes en el ambiente áulico.
2. Ofrecer talleres de actualización a los docentes, sobre el manejo de la enseñanza de la lengua escrita, de manera que estos logren enriquecer sus conocimientos y apliquen estrategias, para mejorar el proceso de la composición escrita de los alumnos.
3. Crear espacios de escritura donde el docente acompañe a los estudiantes y ofrezcan las herramientas necesarias para el buen manejo de las expresiones escritas.
4. Orientar a los docentes en cuanto al adecuado uso de los diferentes instrumentos y formas de evaluación, de manera que sean aplicados y ajustados a las normativas de evaluación.

5. Concienciar a los docentes para que acompañen a sus estudiantes en el proceso de la escritura y ser sus generadores de ideas, sugerencias y apoyo en las composiciones escritas de cada uno.

6. Ejecutar proyectos de aprendizaje donde estén inmersas jornadas de lecturas diarias y de esta manera fortalecer los conocimientos lingüísticos de los docentes y estos a vez brinden una idónea enseñanza, para que cada participante logre el éxito esperado en sus composiciones escritas.

REFERENCIAS

- Albarrán, M. y García, M. (2010). *El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes*. *Didáctica de la Lengua y Literatura* ISSN: 1130-0531. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA1010110015A.PDF>. [Consulta: enero 2011, 12].
- Alfaro, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: FEDUPEL.
- Álvarez, N. (2007). *Aproximación teórica a la composición escrita*. Trabajo presentado como requisito parcial de culminación del Programa de la Generación de Relevo. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Caracas.
- Amadeo, M., Rodríguez, C., Duarte, I., y Barroso, L. (2007). *Propuesta de evaluación diagnóstica para los trastornos de la escritura*. Proyecto de investigación 2007- 2009. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3009/torreinformefinal.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arnáez, P. (2006). Contenidos programáticos, cognición y escritura. *En Revista Textura*, Centro de Estudios textuales. UPEL, Pedagógico de Maturín (1), p. 43 – 72.
- Arriaga P., L. y Fernández O., K. (2012). *Taller mejorando mi creatividad en el desarrollo de las habilidades de producción de textos discontinuos en los estudiantes de 5° Grado de Primaria de la I.E. "Salaverry" del Distrito de Salaverry. Perú*. Trabajo para obtener el grado de Magister en Educación Mención en Docencia y Gestión Educativa. Universidad César Vallejo. Perú.
- Arteaga, M., Cova, Y. y Álvarez, N. (2010). *Comprensión y producción de textos escritos. Teoría y práctica*. Caracas: UPEL – IPMJMSM.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa - Calpe.
- Bruner, J. (1966). Aprender a Aprender. *En Revista Educere*. 36 (VI), p. 23.

- Bruno, C., González, M. y Fernández, M. (2009). La escritura creativa. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/exterior/br/es/Publicaciones/escritura_09.pdf [Consulta: octubre 2011, 9]
- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela.* Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf> [Consulta: Diciembre 2011, 15]
- Caldera, R. (2006). *Proposiciones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica.* Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17637/2/articulo4.pdf> [Consulta: Diciembre 2011, 16].
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En Revista *Lectura y Vida*. 4 (24), pp. 2-11.
- Camps, A. (2006). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad.* Trabajo de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://cedw.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/campsana>. [Consulta: enero 2011, 06]
- Camps, A., y Ribas, T. (2006). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En: Pérez Pereira, M. (Ed.): Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. Pp. 655-669.
- Cassany, D. (1999). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (2002). De lo analógico a lo digital; el futuro de la enseñanza de la composición. En Revista *Textura*. Centro de Estudios textuales. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. 1 (1), p. 15 - 19.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua.* Barcelona: Graó.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En Revista *Colombia Médica*. Universidad del Valle. Facultad de Salud ISSN. 34 (3). pp. 164-167.
- Chacón, S. (2005). *Acercamiento paradigmático de la autoevaluación como investigación.* Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/acercamiento_01.pdf

- Colmenares, M. (2007). *Uso de Estrategias Didácticas para Estimular el Proceso de Escritura en los Niños y las Niñas entre 6 y 9 años de edad de la Unidad Educativa "Yacambu" de Barquisimeto*. Trabajo de Grado UPEL. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial 5.453 (Extraordinaria). Marzo 24. Caracas.
- Córdoba, F. (2006). Revista Iberoamericana de Educación número 39/7. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1388.htm> [Consulta: marzo 2011, 30]
- Cruz, J. (2002). Modalidades de desarrollo de la escritura en entornos escolares. En Revista *Textura*. Centro de Estudios textuales. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. 1 (I), p. 29 - 30.
- Currículo Básico Nacional. (1998). *Programa de Estudio de Educación Básica I Etapa*. Caracas.
- De Castro, D. (2010). Los procesos cognitivos de revisión en la producción textual. Disponible en: <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/viewFile/790/724> [Consulta: Noviembre 2011, 01]
- Domínguez, M. (2009). *Hacia una didáctica de la composición escrita en la universidad fundamentada en el aprendizaje estratégico y el desarrollo del talento humano*. Trabajo de Ascenso no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Caracas.
- Fernández, E., Núñez, M. y Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. En Revista: *Porta Linguarum* de las Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. 12 (149 -167).
- Flores, C. (2008). *El aprendizaje estratégico como medio para orientar la composición escrita en estudiantes de Educación Superior*. Tesis Doctoral. UPEL - Instituto Pedagógico de Caracas.
- Flower, L. Y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College and communication*. 32, pp. 365 – 387.

- Fraca, L. (2007). La cultura escrita y la pedagogía integradora en el desarrollo de la discursividad infantil. En: A. Bolívar (Comp.) Análisis del discurso ¿por qué y para qué? Caracas: Editorial CEC, S. A. Los libros de El Nacional.
- Franco y Noriega. (2002). La autocorrección como estrategia para la formación de escritores autónomos. En Revista *Textura*. Centro de Estudios textuales. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. 1 (I), p. 110.
- Fuentes, L. y Saéz, J. (2005). Modelo de evaluación para la Educación Infantil. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/evaluacion/nacional/15>
- Gallego, J., y González, J. (2008). Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual. En Revista de *Investigación Educativa*, Vol. 26, N° 2, págs. 463-484.
- Gallego, J., y Rodríguez, A., (2011). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. En *Revista de Educación*, 356.
- García, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana, escolarizados en educación primaria*. Tesis doctoral en la Universidad de Granada. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/17116028.pdf>. [Consulta: Octubre 2011, 10].
- García, J. y Arias, O. (2004). Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/1182.pdf> [Consulta: Noviembre 2011, 01]
- González, N. (2009). Escribir para seguir escribiendo. En Revista *Onza Tigre y León*, Octubre N° 30.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park.
- Guerrero P., V. (2008). *Producción de Textos Argumentativos: una perspectiva desde el modelo pedagógico de filosofía para niños*. Trabajo de Grado como requisito para optar al Grado de Licenciado en Español y Filosofía Clásica. Universidad Nacional de Colombia.

- Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y Modelos Educativos Centrados en el Aprendizaje. Estado del Arte y propuestas para la operativización en las instituciones de educación superior nacionales*. Madrid: Morata.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: C. M. Levy y S. R. Ransdell. (Eds.). *The Science of Writing* (1 – 27). New Jersey, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Horrillo, A., Álvarez, G., Requena, R. y Romo, M. (2006). *Propuesta de mejora en la composición escrita*. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/primaria/LA_COMPOSICION_ESCRITA.pdf . [Consulta: agosto 2011, 5]
- Ibarra, P. (2000). *Formación de formadores: La evaluación en la formación*. México: Trillas.
- Kellog, R. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial 5.929. (Extraordinario). Agosto 15. Caracas.
- Luceño, J. (2006). La evaluación de la composición escrita desde una visión cognitivista. *Escuela Abierta*, 9, pp. 145 – 159.
- Martínez, M. (1989). "El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta". *Anthropos*, 18, 85-111.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martins, F. y Véliz, G. (2010). *Valoración del Educador en la Evaluación de los Aprendizajes*. Caracas: FEDUPEL.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Morris, C. (1997). *Psicología. Un nuevo enfoque*. México: Prentice-Hall.
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. En Revista *LETRAS*. Centro de Estudios textuales. UPEL, Pedagógico de Caracas. 73 (2).
- Navarro, C. (2007). *Por esta escalera se sube*. Caracas: Santillana.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1973). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognitivas: una revisión teórica y empírica. En: Puerta, A. y otros. *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y perspectiva*. Madrid: Mc Graw – Hill.
- Riart, J. (2006). *Funciones General y Básica de los programas de fortalecimiento de los aprendizajes*. Bogotá: Trillas.
- Ribas y Seix, T. (2006). La evaluación de la composición escrita”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, julio – agosto. Monográfico Leer y escribir. Barcelona, España, pp. 28 – 30.
- Ríos, P. (2000). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- Ríos, P. (2002). Elementos para una didáctica de la producción escrita. En Revista *Textura*. Centro de Estudios textuales. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. 1 (I), p. 78 – 79.
- Ruiz, L. (2002). Evaluación. Tipos de Evaluación. En Revista: Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 2 (2), p. 16 - 23 .
- Sánchez, D. (2009). *La expresión escrita en la clase de ELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Río de La Plata: Editorial Magisterio.

- Santos Guerra, M. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional eres. En Revista Enfoques Educativos*. Universidad de Málaga . 5 (1). 69 – 80.
- Serrano, S. y Madrid A. (2002). Aprender a revisar para producir textos. Creación y análisis de situaciones didácticas. En Revista *Textura*. Centro de Estudios textuales. UPEL, Instituto Pedagógico de Maturín. 1 (I), p. 85 – 89.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. L. (2002). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona, España: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1996). *Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Tamayo, G. y Tamayo, M. (1998). *Proceso de investigación científica*. México: Limusa.
- Universidad Nacional Abierta. (1995). *Planificación de la Instrucción*. Módulo III. Caracas: Autor.
- Urbina, M. (2008). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la producción escrita en los alumnos de cuarto grado de la segunda etapa de Educación Básica de la Escuela Nacional “12 de octubre”*. Trabajo de Grado como requisito parcial para optar al Grado de Magister en Educación, Mención Estrategias de Aprendizaje, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Caracas.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1995). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. México: Mc Graw – Hill.

ANEXOS

ANEXO A

GUION DE ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA

La entrevista a continuación tiene por finalidad conocer cómo es el proceso de revisión que realizan los docentes en las composiciones escritas de los estudiantes del subsistema de Educación Primaria en la Unidad Educativa Colegio La Milagrosa, ubicada en Guarenas – estado Miranda.

Al entrevistado: Se agradece la mayor sinceridad posible en las respuestas.

Preguntas Generadoras

1- En cuanto a los aspectos de la escritura:

1.1- ¿Qué aspectos gramaticales considera cuando revisa un texto escrito por sus alumnos?

1.2- ¿Brinda oportunidad a los estudiantes para que realicen los ajustes pertinentes después de la revisión que usted hace?

1.3- ¿Qué tipos de textos producen los estudiantes en clases?

2- En cuanto al rol del docente durante el proceso de composición escrita de los estudiantes:

2.1- ¿Cómo ayuda al aprendiz a clarificar sus ideas y a decidir qué, cómo y cuándo escribir?

2.2- ¿Diseña secuencias de aprendizajes para facilitar el proceso de composición escrita?

2.3- ¿Cómo guía el proceso de composición de un texto en el aula de clases?

2.4- ¿Mientras los estudiantes transcriben sus textos, a qué se dedica usted?

2.5- ¿A concluir la transcripción, sugiere a los estudiantes que revisen sus textos antes de entregarlo para hacer algunos ajustes?

3- En cuanto al proceso de evaluación del docente:

3.1- ¿Qué tipo de evaluación aplica a las composiciones escritas de los estudiantes?

3.2- ¿Diseña pautas o guías para planificar, redactar y revisar los textos que componen los alumnos?

3.3- ¿Qué criterios e instrumentos establece para revisar las composiciones escritas en cuanto a los aspectos formales de la escritura?

3.4- Durante la composición escrita ¿Qué evalúa: el contexto, los insumos, el proceso o el producto?

3.5- ¿Qué formas de evaluación se aplican en el salón de clases para las composiciones escritas?

ANEXO B

ENTREVISTA DOCENTE DE CUARTO GRADO

Datos de la entrevista:

Lugar: Unidad Educativa Colegio La Milagrosa

Fecha: 19 – 05 - 2011

Entrevistador: Carmen Zenaida Hernández

Entrevistado: Docente de Cuarto Grado

1. En cuanto a los aspectos de la escritura:

1.4- ¿Qué aspectos gramaticales considera cuando revisa un texto escrito por sus alumnos?

Entrevistado: Uso de los verbos, la presencia del sujeto y el sentido que le dan a los escritos asignados en cada actividad.

1.5- ¿Brinda oportunidad a los estudiantes para que realicen los ajustes pertinentes después de la revisión que usted hace?

Entrevistado: Sí, luego de realizar cada trabajo escrito, yo les indico dónde están sus errores para que ellos corrijan y mejoren sus trabajos escritos.

1.6- ¿Qué tipos de textos producen los estudiantes en clases?

Entrevistado: Textos escritos, textos narrativos, textos instruccionales, textos explicativos, entre otros. Depende de la actividad que se le solicite.

2. En cuanto al rol del docente durante el proceso de composición escrita de los estudiantes:

2.1-¿Cómo ayuda al aprendiz a clarificar sus ideas y a decidir qué, cómo y cuándo escribir?

Entrevistado: Yo los ayudo de acuerdo a la actividad que le coloco en el pizarrón, la actividad que hagamos por medio de lluvia de ideas o de bases grupales. Dándole instrucciones sencillas.

2.2- ¿Diseña secuencias de aprendizajes para facilitar el proceso de composición escrita?

Entrevistado: Sí, por medio de mapas conceptuales, mapas mentales, lluvia de ideas, conocimientos previos traídos ya por los alumnos.

2.3-¿Cómo guía el proceso de composición de un texto en el aula de clases?

Entrevistado: Dando instrucciones a seguir en relación a cohesión, ortografía, redacción y aspectos formales de la lengua escrita, observando de manera individual al niño, lectura de lo escrito y corrección de lo escrito.

2.4- ¿Mientras los estudiantes transcriben sus textos, a qué se dedica usted?

Entrevistado: Aprovecho de corregir los cuadernos de los estudiantes.

2.5- ¿A concluir la transcripción, sugiere a los estudiantes que revisen sus textos antes de entregarlo para hacer algunos ajustes?

Entrevistado: No, yo lo corrijo porque no hay tiempo de que ellos corrijan y luego me entreguen.

3. En cuanto al proceso de evaluación del docente:

3.1-¿Qué tipo de evaluación aplica a las composiciones escritas de los estudiantes?

Entrevistado: la formativa porque corrijo sus trabajos y dando las debidas orientaciones donde se observó alguna debilidad. Colocando observaciones escritas en el cuaderno u hoja donde esté trabajando el estudiante, les solicito que corrijan en función de las observaciones hechas.

3.2 ¿Diseña pautas o guías para planificar, redactar y revisar los textos que componen los alumnos?

Entrevistado: Sí, para que se realice cualquier tipo de trabajo en el aula deben darse las respectivas instrucciones y luego la revisión de lo realizado.

3.3 ¿Qué criterios e instrumentos establece para revisar las composiciones escritas en cuanto a los aspectos formales de la escritura?

Entrevistado: Los criterios evaluativos por medio de indicadores de evaluación e instrumentos de evaluación. Revisión de los aspectos formados de la escritura: márgenes, sangría, caligrafía, ortografía.

3.4-Durante la composición escrita ¿Qué evalúa: el contexto, los insumos, el proceso o el producto?

Entrevistado: el producto de los estudiantes.

3.5-¿Qué formas de evaluación se aplican en el salón de clases para las composiciones escritas?

Entrevistado: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y colocándole observaciones referentes a los aspectos formales de la escritura.

ANEXO C

ENTREVISTA DOCENTE DE QUINTO GRADO

Datos de la entrevista:

Lugar: Unidad Educativa Colegio La Milagrosa

Fecha: 19 – 05 - 2011

Entrevistador: Carmen Zenaida Hernández

Entrevistado: Docente de Quinto Grado

1. En cuanto a los aspectos de la escritura:

1.1- ¿Qué aspectos gramaticales considera cuando revisa un texto escrito por sus alumnos?

Entrevistado: La coherencia, la cohesión, las reglas ortográficas y la adecuación del texto escrito en cada alumno.

1.2- ¿Brinda oportunidad a los estudiantes para que realicen los ajustes pertinentes después de la revisión que usted hace?

Entrevistado: Sí, claro, una vez que el estudiante me hace entrega de sus trabajos escritos, se les corrige de manera que los mismos modifiquen su escritura.

1.3- ¿Qué tipos de textos producen los estudiantes en clases?

Entrevistado: Informativos, narrativos y explicativos.

2. En cuanto al rol del docente durante el proceso de composición escrita de los estudiantes:

2.1- ¿Cómo ayuda al aprendiz a clarificar sus ideas y a decidir qué, cómo y cuándo escribir?

Entrevistado: De acuerdo a la duda que los muchachos manifiesten, yo trato de aclararla en la medida de lo posible, de acercarme también durante su trabajo individual e irles haciendo las observaciones y correcciones en el momento que presenten la

duda. Hablando, dándoles ideas, con caligrafías, búsqueda de palabras en el diccionario.

2.2- ¿Diseña secuencias de aprendizajes para facilitar el proceso de composición escrita?

Entrevistado: Mi planificación diaria si lleva una secuencia de la actividad en cuanto a lo básico el inicio de la actividad y en la medida que se va trabajando voy realizando modificaciones a esa planificación porque todo va a depender del avance de lo que los muchachos manifiestan en ese momento, el dominio que tengan ellos del contenido que se esté trabajando.

2.3- ¿Cómo guía el proceso de composición de un texto en el aula de clases?

Entrevistado: Converso con los y las estudiantes sobre el tema a tratar, hago preguntas sobre lo que desean hacer para expresarlo a través de la escritura, inicio el trabajo en la pizarra donde ofrezco modelos a seguir como guía y ellos lo culminan en sus cuadernos u otro material donde se desee hacer la composición escrita.

2.4- ¿Mientras los estudiantes transcriben sus textos, a qué se dedica usted?

Entrevistado: Estoy pendiente de que el grupo de alumnos cumpla con las actividades asignadas y no se desordenen.

2.5- ¿A concluir la transcripción, sugiere a los estudiantes que revisen sus textos antes de entregarlo para hacer algunos ajustes?

Entrevistado: Todo depende del tiempo porque si ellos no se demoran tanto, les doy tiempo para que revisen; si no hay tiempo ellos deben entregármelo así y yo corrijo. Luego les traigo las correcciones para que ellos la vean y aprendan.

3. En cuanto al proceso de evaluación del docente:

3.1- ¿Qué tipo de evaluación aplica a las composiciones escritas de los estudiantes?

Entrevistado: la sumativa porque les asigno una calificación a todos sus escritos.

3.2- ¿Diseña pautas o guías para planificar, redactar y revisar los textos que componen los alumnos?

Entrevistado: Siempre se le dan las instrucciones de trabajo y en algunos momentos ellos mismos pueden evaluar tanto el trabajo individual que sería en este caso la autoevaluación como el trabajo de grupos, entonces trato en lo posible de hacer la realización del instrumento de evaluación y que sea conocido por ellos también.

3.3- ¿Qué criterios e instrumentos establece para revisar las composiciones escritas en cuanto a los aspectos formales de la escritura?

Entrevistado: Los criterios que establezco es la verificación de lo que ellos están produciendo de acuerdo a las normas de escritura, básicamente el respeto de los aspectos formales de la escritura y de la redacción que exista una coherencia de ideas. El uso correcto de la ortografía, las mayúsculas y minúsculas donde van, la coherencia de cada párrafo, entre otros.

3.4. Durante la composición escrita ¿Qué evalúa: el contexto, los insumos, el proceso o el producto?

Entrevistado: el producto de los estudiantes.

3.5- ¿Qué formas de evaluación se aplican en el salón de clases para las composiciones escritas?

Entrevistado: evaluación y autoevaluación.

ANEXO D

ENTREVISTA DOCENTE DE SEXTO GRADO

Datos de la entrevista:
Lugar: Unidad Educativa Colegio La Milagrosa
Fecha: 19 – 05 - 2011
Entrevistador: Carmen Zenaida Hernández
Entrevistado: Docente de Sexto Grado

1. En cuanto a los aspectos de la escritura:

1.1- ¿Qué aspectos gramaticales considera cuando revisa un texto escrito por sus alumnos?

Entrevistado: Todos aquellos aspectos gramaticales que forman la estructura de un texto escrito y le dan sentido al mismo.

1.2- ¿Brinda oportunidad a los estudiantes para que realicen los ajustes pertinentes después de la revisión que usted hace?

Entrevistado: Sí, porque todo alumno debe hacer las correcciones que el docente le indique para que se logre el objetivo.

1.3- ¿Qué tipos de textos producen los estudiantes en clases?

Entrevistado: Textos expositivos, textos informativos y textos narrativos.

2. En cuanto al rol del docente durante el proceso de composición escrita de los estudiantes:

2.1- ¿Cómo ayuda al aprendiz a clarificar sus ideas y a decidir qué, cómo y cuándo escribir?

Entrevistado: Por medio de lluvias de ideas se organiza ese tipo de información o se le da a ellos un mensaje previo de lo que ya viene identificando, entonces más o menos de lo que ellos tengan de un aprendizaje previo, tú le introduces el tema y de esa manera lo puedes ayudar en lo qué va hacer, cómo lo va a hacer y cuándo lo va a hacer.

La principal herramienta es la lectura. También el seguir instrucciones y saber escuchar es una buena herramienta.

2.2- ¿Diseña secuencias de aprendizajes para facilitar el proceso de composición escrita?

Entrevistado: Sí, es necesario diseñar todo tipo de herramientas para poder facilitar el aprendizaje, puede ser a medida de lo que es dinámicas de grupo, se pueden hacer también sopas de letras. Es importante hacer ese diseño antes de realizar eso, es para romper un poco lo que es el hielo de la entrada de clases.

2.3- ¿Cómo guía el proceso de composición de un texto en el aula de clases?

Entrevistado: A través de una lluvia de ideas o previamente mediante instrucciones en clases de lo que se quiere lograr. Se da la instrucción del trabajo a realizar y también por el conocimiento previo traído por el estudiante.

2.4- ¿Mientras los estudiantes transcriben sus textos, a qué se dedica usted?

Entrevistado: Aprovecho el tiempo en corregir trabajos pendientes.

2.5- ¿A concluir la transcripción, sugiere a los estudiantes que revisen sus textos antes de entregarlo para hacer algunos ajustes?

Entrevistado: No hace falta.

3. En cuanto al proceso de evaluación del docente:

3.1- ¿Qué tipo de evaluación aplica a las composiciones escritas de los estudiantes?

Entrevistado: Formativa y sumativa.

3.2- ¿Diseña pautas o guías para planificar, redactar y revisar los textos que componen los alumnos?

Entrevistado: Sí, esto permite siempre estar preparados para cualquier evento que se puede presentar en sus producciones.

3.3- ¿Qué criterios e instrumentos establece para revisar las composiciones escritas en cuanto a los aspectos formales de la escritura?

Entrevistado: Mediante los instrumentos de evaluación que nos permite realizar una evaluación formativa, y objetiva como son la lista de cotejo, escala de estimación, autoevaluación donde expresamos las normas para realizar lo que se quiere desde el inicio.

3.4- Durante la composición escrita ¿Qué evalúa: el contexto, los insumos, el proceso o el producto?

Entrevistado: el producto por supuesto.

3.5- ¿Qué formas de evaluación se aplican en el salón de clases para las composiciones escritas?

Entrevistado: A través de los diferentes instrumentos de evaluación que te mencioné anteriormente y haciendo uso de la Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

ANEXO E

COMPOSICIONES ESCRITAS REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES DE
CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO DE LA UNIDAD EDUCATIVA
COLEGIO LA MILAGROSA

ANEXO F
CURRÍCULUM VITAE

CURRÍCULUM VITAE

Hernández de Pacheco Carmen Zenaida. Profesora de Educación Preescolar egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. Labora como docente de aula en la U.E.E. Básica “Creación Guacarapa” y en la U. E. Colegio “La Milagrosa”. Ha participado en numerosos cursos, talleres y eventos de mejoramiento profesional, entre ellos, el V Congreso de Educadores Católicos “Educar para la Convivencia y la Paz”. C. P. Jesús María Marrero – Guarenas; el taller “La Educación Bolivariana”. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano; Jornada de Reflexión Educativa. E. B. Rosendo Urpiano Armas; taller de Planificación y Evaluación.