



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

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

PRESENTA

Paloma Prado Robledo

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR

Dra. Guadalupe Ruíz Cuéllar

COMITÉ TUTORAL

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Dra. Karina Hess Zimmermann

Aguascalientes, Ags., 17 de septiembre del 2015



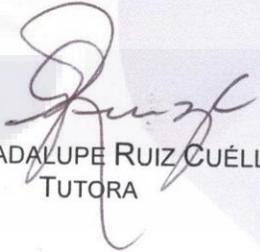
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ  
DECANO DEL CENTRO DE  
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
PRESENTE

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Paloma Prado Robledo**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "PRÁCTICAS DOCENTES DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: DOS ESTUDIOS DE CASO CON PROFESORES DE SECUNDARIA".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE  
"SE LUMEN PROFERRE"  
Aguascalientes, Ags., a 28 de agosto de 2015

  
DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR  
TUTORA

  
DRA. MARÍA GUADALUPE PÉREZ MARTÍNEZ  
CO-TUTORA

  
DRA. KARINA HESS ZIMMERMANN  
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa  
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**  
DEC. CCS y H. OF. N° 1641/2015

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,**  
**DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,**  
**P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"PRÁCTICAS DOCENTES DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: DOS ESTUDIOS DE CASO CON PROFESORES DE SECUNDARIA"** de la **C. PALOMA PRADO ROBLEDO** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**Aguascalientes, Ags., 02 de Septiembre de 2015**  
**"SE LUMEN PROFERRE"**

**DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ**  
**DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.  
c.c.p.- C. PALOMA PRADO ROBLEDO.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.  
c.c.p.- Archivo Maestría en Investigación Educativa.- Atte.  
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl ↗

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco infinitamente a todas las personas que ayudaron, de una u otra forma, a que pudiera realizar mis estudios de maestría y la investigación que desarrollé durante este trayecto. De manera especial extendiendo mi gratitud a mi comité tutorial, la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez, la Dra. Guadalupe Ruíz Cuéllar y la Dra. Karina Hess Zimmermann por la confianza, su retroalimentación constante y siempre pertinente, por su comprensión y apoyo, los cuales han sido determinantes para mi formación académica.

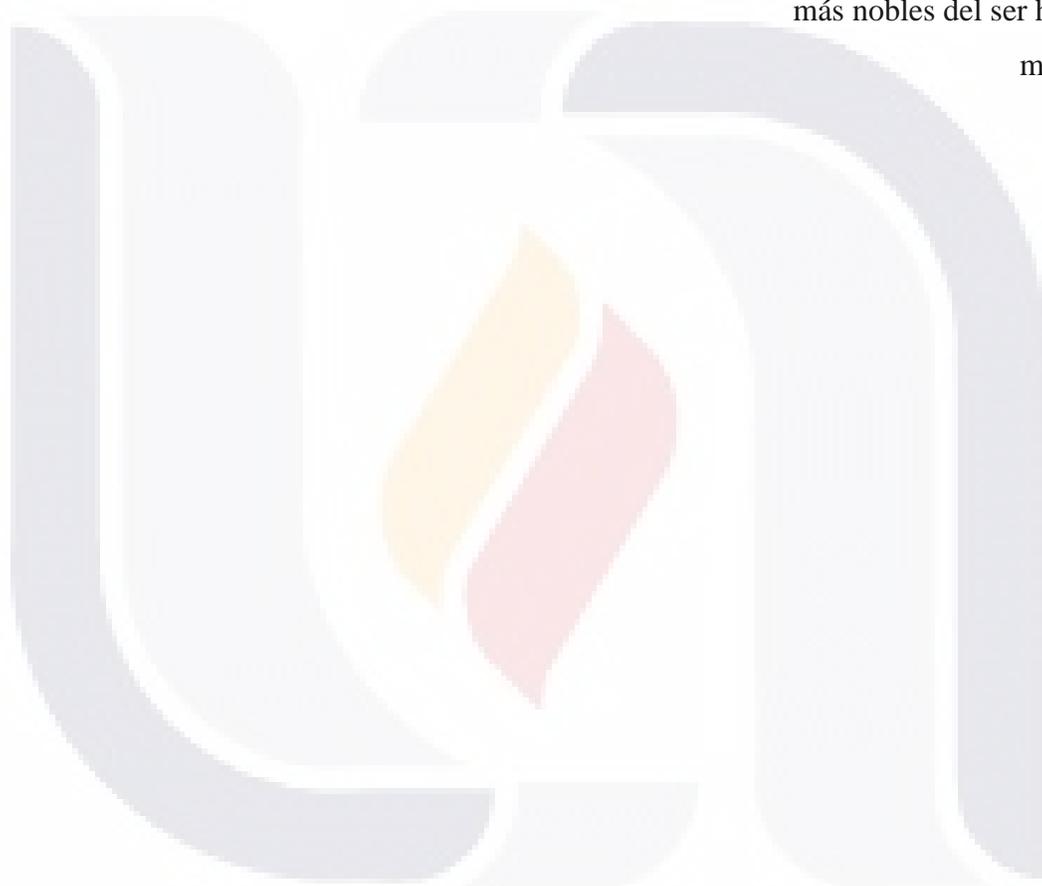
Agradezco también a todos los profesores de la Maestría en Investigación Educativa, cuyas enseñanzas contribuyeron a fortalecer mi desarrollo académico, profesional y personal. Doy gracias a quienes fueron mis compañeros en este camino, Alejandra, Kateri, Diana, Mónica, Claudia, Héctor, Jesús, Alejandra, Ariel, Eduardo, Haziél y Lorena, por el apoyo, las risas y los desvelos, por encontrarnos. Agradezco de manera especial a Elsa por atender y resolver mis frecuentes dudas, siempre de manera amable y acertada; a Julio por su apoyo y comprensión, y a Charlie por hacer más llevadero el cansancio.

Agradezco de manera especial a mi familia y mis amigas por el apoyo incondicional, la paciencia, por animarme a seguir este camino y alentarme a no abandonarlo; por comprender mis largas ausencias y olvidos, por acompañarme en los momentos más gratificantes y en los más complicados de este trayecto, pero, sobre todo, por el cariño que me han brindado.

Finalmente, extendiendo mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, cuyo apoyo fue indispensable para la realización de esta investigación.

## **DEDICATORIAS**

Dedico esta investigación  
y mi trabajo de estos años  
a la persona que me enseñó con el ejemplo  
que la educación es una de las tareas  
más nobles del ser humano:  
mi mamá.



**ÍNDICE GENERAL**

ÍNDICE GENERAL ..... 1

ÍNDICE DE TABLAS ..... 4

ÍNDICE DE FIGURAS ..... 5

RESUMEN ..... 6

ABSTRACT..... 7

INTRODUCCIÓN ..... 8

CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA, SUS ANTECEDENTES E IMPORTANCIA COMO OBJETO DE ESTUDIO ..... 11

    1. Antecedentes ..... 11

    2. Justificación ..... 16

    3. Preguntas de investigación..... 20

    4. Objetivos ..... 21

CAPÍTULO II. ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ..... 22

    1. Marco contextual de la producción de textos escritos ..... 22

        1.1. La producción de textos escritos en secundaria ..... 22

        1.2. Selección y descripción del proyecto didáctico de interés ..... 25

    2. La evaluación de la producción de textos escritos: acercamiento teórico ..... 27

        2.1. Objetos de la evaluación ..... 28

            2.1.1. La producción de textos escritos ..... 29

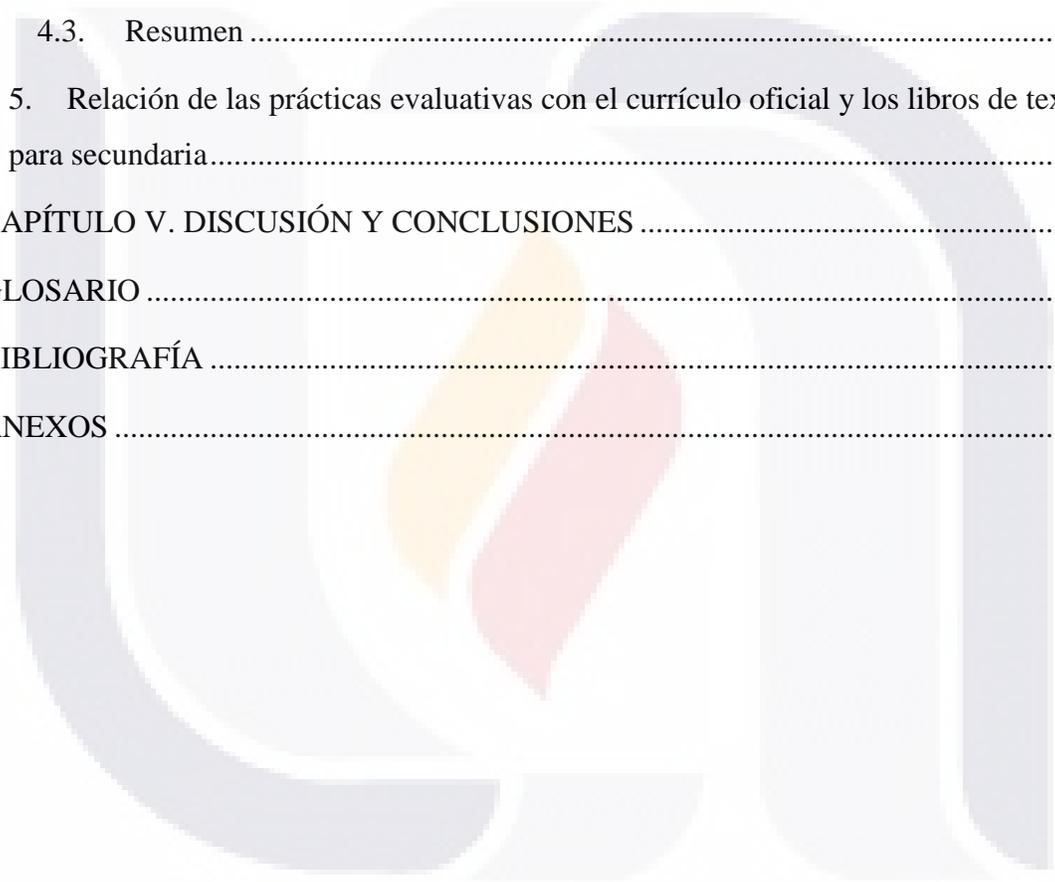
            2.1.2. Los aprendizajes esperados ..... 35

        2.2. Métodos de la evaluación ..... 40

            2.2.1. Métodos para la evaluación de la producción de textos escritos ..... 42

2.2.2. Métodos para la evaluación de los aprendizajes esperados.....	44
2.3. Propósitos de la evaluación.....	47
2.4. Comunicación de resultados de la evaluación .....	51
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .....</b>	<b>57</b>
1. Enfoque metodológico.....	57
2. Selección de participantes, negociación de acceso y cuidados éticos .....	58
3. Técnicas de obtención de información .....	61
3.1. Observación.....	61
3.2. Análisis de evidencias .....	62
3.3. Entrevistas semiestructuradas.....	64
4. Operacionalización de las prácticas de evaluación.....	67
5. Procedimientos de análisis.....	68
6. Validación de la información.....	70
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>72</b>
1. Desarrollo del proyecto didáctico.....	74
1.1. Docente Inés .....	74
1.2. Docente Mariana .....	79
2. Objetos de la evaluación de la producción de textos escritos.....	81
2.1. El proceso de producción de los textos escritos .....	83
2.2. Los textos escritos .....	85
2.3. Los aprendizajes esperados del proyecto didáctico.....	90
2.4. Otros objetos de evaluación.....	96
2.5. Resumen .....	97
3. Propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos .....	98
3.1. Propósitos formativos de la evaluación.....	100

3.2. Propósitos sumativos de la evaluación .....	103
3.3. Resumen .....	114
4. Comunicación de los resultados de la evaluación de la producción de textos escritos.....	114
4.1. Métodos de la comunicación de resultados .....	116
4.2. Manejo de la información.....	122
4.3. Resumen .....	124
5. Relación de las prácticas evaluativas con el currículo oficial y los libros de texto para secundaria.....	125
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	130
GLOSARIO .....	142
BIBLIOGRAFÍA .....	143
ANEXOS .....	149



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Concentrado de objetos de la evaluación	40
<b>Tabla 2.</b> Concentrado de métodos de la evaluación	46
<b>Tabla 3.</b> Concentrado de propósitos de la evaluación	51
<b>Tabla 4.</b> Concentrado de dimensiones de la comunicación de resultados de la evaluación	56
<b>Tabla 5.</b> Clasificación de evidencias (matutino)	63
<b>Tabla 6.</b> Clasificación de evidencias (vespertino)	64
<b>Tabla 7.</b> Objetos de la evaluación de la producción de textos escritos: categorías de análisis	82
<b>Tabla 8.</b> Comentarios escritos (docente Inés)	86
<b>Tabla 9.</b> Propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos: categorías de análisis	99
<b>Tabla 10.</b> Comunicación de resultados de la evaluación de la producción de textos escritos: categorías de análisis	115

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Primer instrumento de co-evaluación	106
<b>Figura 2.</b> Segundo instrumento de co-evaluación	107
<b>Figura 3.</b> Instrumento de autoevaluación	109



## RESUMEN

La evaluación de la escritura tiene por objetivo ayudar a que los alumnos mejoren sus habilidades para usar la lengua escrita. Esto también tendría que propiciar el desarrollo de mecanismos de autorregulación, a través de los cuales los estudiantes gestionen su propio proceso de aprendizaje de la escritura. Por esta razón, resulta relevante estudiar cuáles son las características de las prácticas de evaluación de los profesores en dicha área del conocimiento.

Esta investigación fue realizada con el objetivo de describir las prácticas de evaluación de los profesores de secundaria en la producción de textos escritos en el estado de Aguascalientes. Se consideraron cuatro dimensiones de la evaluación: objetos, métodos, propósitos y comunicación de resultados. Para lograr este objetivo, se utilizaron tres técnicas de obtención de información: observaciones, entrevistas y análisis de evidencias.

Los resultados de este estudio, con base en el análisis de dos estudios de caso, muestran que los profesores, en sus actividades de enseñanza y evaluación, toman en cuenta aspectos que son importantes para el desarrollo de las habilidades de escritura, tales como el proceso de producción de textos escritos y cuestiones de contenido de los productos escritos (coherencia y cohesión).

También se identificaron algunas limitaciones que los profesores tienen cuando evalúan esta área del conocimiento, tales como una retroalimentación poco descriptiva, específica y clara, falta de atención al proceso de producción de textos escritos y una tendencia a privilegiar la evaluación de los aspectos más visibles de los textos *versus* el contenido. Los resultados también mostraron inconsistencias en los libros de texto y el currículo oficial y que la orientación en materia de evaluación ofrecida por estos documentos parece ser escasa, aunque los docentes apegan sus prácticas de enseñanza y evaluación a estos materiales.

## **ABSTRACT**

Writing assessment has the purpose to help students improve their use of written language. It also promotes the development of self-regulation mechanisms, through which students can direct their own learning and writing processes. For this reason, it is important to study teachers' assessment practices in this area of knowledge.

This research was carried out with the objective of describing eighth grade teachers' assessment practices on text production, in the state of Aguascalientes. Four assessment dimensions were considered: learning objectives, methods, purposes, and communication of assessment results. In order to achieve this objective, three methods of data collection were employed: observation, interviews and analysis of artifacts.

Results show that, in assessing writing, teachers consider the writing process and the specific content of the text (coherence and cohesion) as important elements in developing writing skills. Some limitations in assessing written production were found, such as few descriptive, specific and clear feedbacks; lack of focus on the writing process; and a tendency to concentrate assessment on the most observable aspects of the text instead of its content.

Results highlight inconsistencies between the official textbooks and the curriculum and show that guidance for assessing writing production is scarce in these materials, although teachers generally base their teaching and assessing practices on them.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación gira en torno a las prácticas de evaluación de la producción de textos escritos por parte de los docentes de secundaria en la ciudad de Aguascalientes. Con esto se buscó hacer una descripción detallada de dichas prácticas, procurando dar respuesta a cuatro preguntas: ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué propósitos? y, ¿cómo se comunican los resultados de la evaluación?

Estas preguntas fueron planteadas tomando en cuenta cuatro aspectos que convergen en la evaluación y que en conjunto que pueden dar una visión integral de la misma: los objetos de evaluación o conocimientos y habilidades que se evalúan; los métodos o actividades que se proponen para realizar la evaluación; las razones que llevan a los profesores a evaluar la escritura de sus alumnos y, finalmente, la manera en que dan a conocer los resultados de la evaluación a sus estudiantes, aspecto también conocido como retroalimentación.

La importancia de estudiar este tema en el contexto educativo mexicano radica en el papel que tiene la evaluación como herramienta capaz de propiciar una mejora en el desempeño de los estudiantes en el área de la escritura. Esto plantea la necesidad de describir las prácticas de evaluación de los profesores en dicho ámbito, con el fin de ofrecer un panorama que pueda dar pautas para comprender de qué manera contribuyen los docentes, a través la evaluación que realizan, al desarrollo de la escritura de sus alumnos. La pertinencia y relevancia de esta investigación también se cifra en el valor que posee la escritura como parte de la vida social y cultural del ser humano y como una herramienta esencial para el aprendizaje. A esto se suma la carencia de investigaciones acerca de este tema en México, lo que permite que los resultados de este estudio contribuyan al desarrollo de un área de la evaluación de los aprendizajes que no ha sido desarrollada ampliamente en el contexto nacional.

Los hallazgos de esta investigación, en su conjunto, permitieron construir una descripción detallada de las prácticas de evaluación de dos profesores de secundaria. A través de esto, fue posible detectar limitaciones y fortalezas en las prácticas evaluativas de los docentes, lo que contribuye al conocimiento de este ámbito de la evaluación de los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizajes, además de permitir identificar algunos de los factores que intervienen en esta tarea. No obstante, también hubo aspectos de la evaluación que no fueron abordados a profundidad, tales como los métodos de evaluación o los fines formativos de la misma. Esto se debió, en gran medida, a limitaciones de carácter metodológico de este estudio. Sin embargo, también hay temas que no se abordaron dado que no eran parte de los objetivos de esta investigación, tales como la influencia de la evaluación en el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, este documento se organiza de la siguiente manera. En el primer capítulo se expone el problema de estudio, incluyendo los antecedentes, justificación, preguntas de investigación y objetivos.

En el segundo capítulo se presenta un acercamiento contextual y teórico a la evaluación de la producción de textos escritos, el cual se divide en dos grandes apartados: a) un marco contextual, cuya finalidad es situar la producción de textos escritos en el programa de estudios de la asignatura de español para secundaria, y ofrecer una descripción del proyecto didáctico de interés para esta investigación, así como los criterios para su elección; y b) el sustento teórico de este estudio, organizado de acuerdo con cada una de las dimensiones de evaluación que se abordaron en este trabajo, conjuntando las contribuciones de la investigación de la evaluación de los aprendizajes, así como las propuestas en enseñanza y evaluación de la producción de textos escritos y lo establecido por el currículo oficial para secundaria.

La metodología se expone en el tercer capítulo, incluyendo el enfoque metodológico, la selección de participantes, negociación de acceso y cuidados éticos, además de una descripción de las técnicas de obtención de información utilizadas. De igual manera, se explica la operacionalización del constructo, los procedimientos de análisis y lo que respecta a la validación de la información.

En el cuarto capítulo se desarrolla el análisis de los resultados, el cual se organiza, al igual que el enfoque teórico, en las cuatro dimensiones de la evaluación antes mencionadas y además se incluye una descripción del desarrollo del proyecto didáctico de interés en los dos casos estudiados.

En el último capítulo se discuten los resultados a la luz del enfoque teórico y se presentan las conclusiones de esta investigación por medio de una reflexión acerca de los

principales hallazgos, el logro de los objetivos, los alcances y limitaciones de esta investigación, los futuros estudios que de ésta podrían derivar y la importancia del estudio realizado.



# TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## **CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA, SUS ANTECEDENTES E IMPORTANCIA COMO OBJETO DE ESTUDIO**

Actualmente, la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos y habilidades relacionados con la lengua escrita forman parte importante de la educación en el contexto nacional e internacional. Asimismo, la evaluación en el aula ha cobrado importancia como herramienta capaz de contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Stiggins y colaboradores, 2007).

En este contexto, evaluar la escritura se constituye como una tarea que puede coadyuvar a la enseñanza y aprendizaje de las habilidades de escritura y tiene la potencialidad de propiciar que los alumnos gestionen su propio proceso de escritura y de aprendizaje (Ribas, 2001). No obstante, ésta es una labor compleja, pues en la escritura convergen objetos de conocimiento de diversa naturaleza, lo que hace necesario indagar sobre cuáles son las características de las prácticas de evaluación de los profesores en el área de la producción de textos escritos, con el fin de que estos conocimientos contribuyan a la mejora de dichas prácticas.

La finalidad de este primer capítulo radica en exponer el problema de estudio que motivó la realización del presente trabajo, los antecedentes de la investigación educativa acerca de este tema, así como la relevancia de su estudio y las preguntas y objetivos que sirvieron de eje rector para la realización de esta investigación.

### **1. Antecedentes**

En este apartado se describen, a grandes rasgos, algunas de las investigaciones que han estudiado las prácticas de evaluación de los docentes. Con esto se busca dar cuenta de los diversos aspectos, enfoques y objetivos con los que se ha abordado este tema, lo que ayudó a delimitar teórica y metodológicamente el presente estudio. En primera instancia, se mencionan algunos estudios que se focalizaron en las prácticas de evaluación de manera general; después de esto, se señalan investigaciones que estudiaron este tema en áreas

disciplinares y, finalmente, se hace alusión a los estudios que se dieron a la tarea de ahondar en las prácticas de evaluación en el área de escritura.

Entre los estudios que se enfocaron en las prácticas de evaluación de manera general, se pueden mencionar algunas de las investigaciones de Black y William (1998, 2003, 2009), quienes detonaron el interés por la evaluación formativa. Una de las primeras contribuciones de estos autores (1998) presenta una revisión de literatura que conjunta la evidencia ofrecida por diversos estudios acerca de los efectos de la evaluación formativa en el aprendizaje de los alumnos.

Algunos años más tarde, estos autores, junto con otros colaboradores, generaron investigaciones en las que implementaron los principios de la evaluación formativa. Tal es el caso de la obra *Assessment for learning: Putting it into practice* (2003), cuyos resultados derivan del trabajo realizado en seis escuelas con 48 profesores de lengua, matemáticas y ciencias. Además de esto, Black y William (2009) desarrollaron una teoría acerca de este enfoque de la evaluación, la cual buscó unificar las características de las prácticas de evaluación que han sido descritas como formativas.

En Latinoamérica, el trabajo del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, financiado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), fue uno de los pioneros en la investigación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. En dicho estudio se realizaron acercamientos tanto intensivos como extensivos a las prácticas de evaluación en primaria, en ocho países latinoamericanos: Argentina, El Salvador, México, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Perú y Uruguay.

De esta investigación derivó el trabajo de Picaroni (2009), cuyo objetivo fue estudiar las concepciones de los profesores a propósito de sus propias prácticas de evaluación, incluyendo aspectos tales como el marco conceptual de dichas prácticas, las decisiones sobre calificaciones y certificación, la comunicación con los alumnos antes y después de la evaluación, entre otros temas.

Otra investigación derivada del trabajo del Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay es el realizado por Loureiro (2009), quien analiza la relación entre currículos nacionales, la evaluación en aula hecha por los docentes y las pruebas estandarizadas, tanto de cada país como aquéllas aplicadas en 2006 por el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. Finalmente, cabe mencionar las contribuciones de Ravela (2009), que estudió las tareas que los profesores proponen para evaluar el aprendizaje de los alumnos, la devolución que dan los docentes a sus estudiantes y el uso que se hace de las calificaciones.

En el contexto nacional, se pueden mencionar el estudio titulado *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México* (García y colaboradores, 2011), publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El objetivo de dicha investigación fue realizar una descripción de las opiniones y prácticas de los profesores de primaria, de cuarto a sexto grado, con respecto a la evaluación del aprendizaje. Los resultados se obtuvieron a partir de una encuesta aplicada al final del ciclo escolar 2008-2009 en escuelas indígenas, generales públicas y privadas, y cursos comunitarios.

En México, hay también algunas investigaciones que se focalizaron en áreas disciplinares específicas. Tal es el caso del estudio realizado por Sepúlveda (2011), centrado en las prácticas de evaluación de los docentes de primaria de Aguascalientes, en el área de lenguaje y comunicación. Esto se realizó a través de un acercamiento exploratorio con una metodología de estudio de caso.

A lo anterior se suman las investigaciones de Mejía (2011) y González Magdaleno (2012). El primero de estos trabajos, *Prácticas de evaluación en el aula: concepciones y condiciones. Un estudio descriptivo del trabajo docente en primaria en la materia de Ciencias Naturales*, se centró en elaborar un diagnóstico de las prácticas de evaluación en esta materia, así como de las concepciones de los profesores sobre la evaluación y las condiciones en que realizan su labor docente, a través de un enfoque cualitativo-intensivo y tomando como marco el Plan de Estudios 2009.

El trabajo de González Magdaleno (2012), aunque no abordó un área disciplinar específica, sí se focalizó en una de las modalidades de secundaria y su objetivo fue caracterizar las prácticas de evaluación de los profesores de telesecundarias del municipio de San Francisco de los Romo, Aguascalientes. El enfoque de este estudio fue extensivo y se emplearon cuestionarios altamente estructurados, uno para los alumnos y otro para los profesores, así como entrevistas con cuatro docentes de grados distintos.

Además de las investigaciones orientadas a estudiar las prácticas de evaluación de manera general o en un área disciplinar específica, tanto en el contexto nacional como internacional, se encontraron estudios que han abordado la evaluación en el ámbito de la producción de textos escritos.

Un ejemplo de esto es el estudio *Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing* de Libby Limbrick y Judy M. Parr (2010), cuyo objetivo fue estudiar las prácticas efectivas de enseñanza de la escritura. Este estudio se llevó a cabo en Nueva Zelanda, con seis profesores; se utilizaron observaciones y un cuestionario previo para que los docentes explicaran, a grandes rasgos, la lección que darían (objetivos, organización de los alumnos y actividades). Además de esto, se realizaron entrevistas con los profesores, los alumnos y, en algunos casos, con los directores de las escuelas.

En esta misma línea de investigación se encuentra el estudio elaborado por Peterson y McClay (2010), titulado *Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms*, cuyo foco fueron las prácticas de evaluación y retroalimentación de profesores de los grados 4 al 8 en diez provincias de Canadá y dos de los tres territorios de este país. Para llevar a cabo esta investigación, se entrevistó telefónicamente a 216 docentes de escuelas primarias de zonas rurales y urbanas. En la segunda fase de la investigación se incluyeron observaciones de clase, se realizaron entrevistas con los profesores y los alumnos, y se emplearon muestras de los trabajos escritos elaborados por los estudiantes.

Otra contribución es la de Parr y Timperley (2010), cuyos resultados fueron difundidos a través del artículo titulado *Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress*. Debido a la importancia de la evaluación y retroalimentación en la enseñanza de la escritura, estos autores se dieron a la tarea de indagar la relación entre éstas y el progreso académico de los alumnos en la producción de textos escritos. Metodológicamente este estudio partió del trabajo de varios facilitadores o expertos que por un lapso de dos años ayudaron a los profesores de seis escuelas primarias a interpretar y aplicar los criterios y rúbricas de la herramienta de evaluación *Assessment Tool for Teaching and Learning* (asTTle por su siglas en inglés). Asimismo, los facilitadores, a través de cuestionarios y observaciones de clases, reunieron evidencias acerca del logro académico de los alumnos, así como del conocimiento y práctica de los docentes. También se establecieron círculos de enseñanza orientados a apoyar a los

profesores, específicamente en la interpretación de los escritos de sus propios alumnos, y a partir de esto, a generar un diagnóstico y tomar medidas para cubrir las necesidades que se encontraran.

Finalmente, hay que mencionar el estudio de Camps y Ribas (2000), titulado *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, cuyo objetivo fue saber hasta qué punto la evaluación que se lleva a cabo durante la producción de textos escritos es un espacio idóneo para el aprendizaje de conocimientos relacionados con la escritura. Esta investigación es caracterizada por sus autoras como un estudio de caso, con enfoque cualitativo y rasgos similares a los de la investigación-acción, dado que se diseñó, experimentó y evaluó un modelo de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos escritos.

Como se observa, la investigación educativa ha abordado diversos aspectos de la evaluación en el aula: la retroalimentación, su relación con las evaluaciones a gran escala y las concepciones y opiniones de los profesores a propósito de sus propias prácticas evaluativas. Hay también contribuciones teóricas y diversas caracterizaciones de las prácticas de evaluación de los profesores en áreas de conocimiento específicas.

Específicamente en el ámbito de la evaluación de la producción de textos escritos, se puede observar que la investigación ha dirigido su atención a las cuestiones relacionadas con la retroalimentación, la caracterización de prácticas efectivas de evaluación o la contribución de la evaluación de tipo formativo al aprendizaje de los alumnos en esta área.

Los temas en los que se ha concentrado la investigación en este campo, así como los contextos en los que dichos estudios han sido realizados (Barcelona, Canadá y Nueva Zelanda) plantean la pertinencia de hacer un acercamiento a la evaluación llevada a cabo por los profesores en el área de la producción de textos escritos en el contexto mexicano, lo cual pueda ofrecer una descripción de dichas prácticas, incluyendo algunas de las dimensiones que la investigación ya ha estudiado, tales como la retroalimentación, pero agregando otras dimensiones, como los objetos, métodos y propósitos de las prácticas de evaluación.

## 2. Justificación

Las razones por las que se consideró relevante realizar una investigación enfocada en las prácticas evaluativas de los docentes en el área de la producción de textos escritos, son cuatro: **1)** el valor intrínseco de la escritura, **2)** la relevancia que tiene la escritura y la producción de textos escritos en el ámbito escolar y específicamente en secundaria, **3)** la importancia de la evaluación en el aula como herramienta que puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes y **4)** la carencia de investigaciones sobre la evaluación la producción de textos escritos en México.

- **El valor intrínseco de la escritura**

La escritura, de acuerdo con André (1995), nació en el 3300 a.C. como una herramienta para llevar la contabilidad y como un recurso para ayudar a preservar la memoria de los pueblos; no obstante, gracias a su evolución, ha llegado a ser algo más que un recurso nemotécnico.

El aprendizaje de la escritura como medio de comunicación y difusión ha llegado a constituirse como un “[...] vehículo intelectual, económico-administrativo, político y socio-cultural, a la hora de transmitir, fijar, organizar y gestionar multitud de asuntos y negocios [...]” (Riesco, 2002, p. 4).

Es un hecho que la escritura es una parte importante de la comunicación y, por ende, de la vida social y cultural del ser humano, pero también es un ejercicio intelectual que propicia una transformación en los procesos mentales, dado que implica operaciones de descontextualización complejas, mismas que ayudan a construir sentidos cuando no hay un interlocutor presente ni una situación comunicativa inmediata (Vigotsky, 1978, en Moreno y Rabazo, 2005).

La escritura es “[...] una herramienta óptima para desarrollar la función representativa del lenguaje [...] un instrumento mediador de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, desarrollo y construcción del pensamiento” (Vygotsky, 1985, en Moreno y Rabazo, 2005, p. 130).

Ha sido precisamente por su importancia social y cultural, así como por su papel en la adquisición y construcción de conocimientos, que la escritura, en el ámbito escolar,

figura como un “[...] instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas” (SEP, 2011b, p. 19), pero además ha logrado situarse como uno de los objetos de estudio que la escuela se ha dado a la tarea de promover en todos los niveles educativos.

La importancia de la escritura, tanto en la escuela como fuera de ella, plantea la necesidad de que la investigación educativa se dé a la tarea de abordar lo que concierne a su enseñanza y aprendizaje, con el fin de que el conocimiento derivado de estos estudios contribuya a que los alumnos desarrollen de manera óptima las habilidades y conocimientos relacionados con este campo durante su formación académica y a lo largo de su vida.

- **La relevancia de la escritura en el ámbito escolar y específicamente en secundaria**

Kaufman y Rodríguez (1993) señalan que la escritura tiene un papel relevante en la adquisición de conocimientos, debido a que da “[...] la posibilidad de **materializar el mensaje**. [...] permite al emisor tomar distancia de su propio discurso, que pasa a convertirse en un objeto“ (p. 66). Tal es la importancia de la escritura, que ha sido considerada como una de las herramientas esenciales para el aprendizaje, junto con la lectura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas (Delors, 1996).

En el contexto educativo mexicano, y específicamente en secundaria, los diferentes documentos curriculares también enfatizan la importancia de la escritura, misma que forma parte del campo de formación de lenguaje y comunicación, cuya finalidad es “[...] el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (SEP, 2011b, p. 43).

Para alcanzar tal objetivo, este campo de formación tiene cinco estándares curriculares, entre ellos el de producción de textos escritos, que a su vez cuenta con descriptores de logro que determinan las habilidades que se espera que los alumnos posean en esta área del conocimiento, las cuales incluyen, entre otras cosas, conocimientos de aspectos sintácticos, semánticos y gráficos de la lengua escrita, así como el análisis de información y la producción de textos de diversos tipos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Como se puede apreciar, el papel que tiene la escritura en el currículo de secundaria da cuenta de la importancia que tiene esta área del conocimiento y lo necesario de su enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo. Por supuesto, ésta no es no es sólo una necesidad y un reto que se plantea México, sino que se constituye como un desafío para todos los sistemas educativos. La meta reside en “[...] incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito” (Lerner, 2001, p. 25) y lo necesario es:

[...] hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean un derecho que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

A pesar de esto, lo real es que es complicado escolarizar las prácticas de lectura y escritura. Se fragmenta el objeto de enseñanza por la distribución de los contenidos en el tiempo y la necesidad que hay de tener un control del aprendizaje conduce a poner atención sólo en los aspectos de estas prácticas que son más accesibles a la evaluación. Además de esto, los propósitos que la escuela tiene para leer y escribir generalmente son diferentes de los que orientan estas prácticas fuera de la escuela (Lerner, 2001).

Ante tal panorama, Lerner (2001) señala que lo posible es tratar de conciliar las necesidades de la instrucción escolar con el objetivo de formar lectores y escritores, generando “[...] condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social, (no escolar) de estas prácticas” (p. 31).

Dado que la enseñanza y por ende la evaluación de la escritura figuran no sólo como una necesidad educativa, sino también como un reto para la escuela, es necesario que la investigación se constituya como una ayuda para identificar eso que Lerner (2001) llama *lo real*, donde se concretan las prácticas de enseñanza y evaluación de la producción de textos escritos, para de esta manera contribuir a su conocimiento, en aras de que éste se utilice para su mejora.

- **La importancia de la evaluación en el aula como herramienta que puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes**

La evaluación de los aprendizajes en el aula “[...] tiene un potencial único para mejorar el desempeño de los alumnos” (García y colaboradores, 2011, p. 11), ya que provee información acerca del desempeño académico de los estudiantes con el fin de que los diversos actores que intervienen el proceso educativo (profesores, alumnos, padres y escuelas) coadyuven a la mejora de los logros educativos de todos los estudiantes.

Con esto se busca que el alumno sea capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje, es decir, “[...] que los estudiantes, poco a poco, se vayan alejando de la guía de sus profesores y lleguen a ser capaces, por tanto, de seguir un camino de aprendizaje autónomo [...]” (Ribas, 2009, p. 17).

En el área de lengua y específicamente en el campo de la escritura, la evaluación tiene la potencialidad de “[...] facilitar y guiar el desarrollo y el control sobre el propio texto que se está escribiendo” (Ribas, 2000, p. 204) y la meta finalmente radica en lograr que los alumnos puedan “[...] planificar, monitorizar y evaluar el propio proceso de aprendizaje de una manera consciente y dinámica” (Monereo y Clariana, 1993, en Ribas, 2001, p. 52).

En este contexto, resulta relevante hacer un acercamiento a las prácticas de evaluación del docente, como uno de los actores que participan en el proceso de enseñanza de la escritura y que, por ende, contribuirán al logro del aprendizaje de los alumnos en este campo.

Conocer qué, cómo y para qué evalúan los profesores la escritura y cómo comunican los resultados de dichas evaluaciones a sus alumnos, puede ofrecer un panorama que dé pautas para entender cuál y cómo es la contribución de los docentes, a través de sus prácticas de evaluación, al desarrollo de las habilidades y conocimientos de los alumnos en la escritura.

- **La carencia de investigaciones sobre la evaluación la producción de textos escritos en México**

Además de la relevancia de la escritura y, particularmente, de la producción de textos escritos en el contexto escolar y de la importancia de evaluarla, se encuentra el hecho de que hay un vacío en la investigación educativa en México a propósito de la evaluación de la producción de textos escritos.

Como se indicó en el apartado anterior, las investigaciones realizadas en México, al menos las que se han tomado como antecedentes de este trabajo, estudiaron las prácticas de evaluación en el aula de manera general (González Magdaleno, 2012), en materias específicas (Mejía, 2011; Sepúlveda, 2011) o con una muestra de representatividad nacional y un acercamiento estructurado (García y colaboradores, 2011). Esto indica que en el contexto nacional hay una carencia de estudios que aborden específicamente las prácticas de evaluación de los docentes en el área de escritura, lo cual no permite generar un conocimiento a profundidad sobre este tema.

Ahora bien, las prácticas de evaluación de los docentes en el área de producción de textos escritos sí han sido estudiadas. Sin embargo, esto ha sido realizado en otros países, como España, Canadá y Nueva Zelanda. Por esta razón, se considera relevante poner atención y acercarse de manera particular a la evaluación de la producción de textos escritos en secundaria para de esta manera contribuir a la generación de conocimientos acerca de este tema, tomando en cuenta las aportaciones de las investigaciones llevadas a cabo en el sistema educativo mexicano y en otros sistemas educativos.

### **3. Preguntas de investigación**

El objeto de estudio de esta investigación fueron las prácticas de evaluación de los docentes de secundaria de la ciudad de Aguascalientes en el área de producción de textos escritos y las preguntas específicas a las que se buscó dar respuesta fueron las siguientes:

Los profesores de secundaria:

- ¿Qué evalúan de la producción de textos escritos?
- ¿Cómo evalúan la producción de textos escritos?
- ¿Con qué propósitos evalúan la producción de textos escritos?
- ¿Cómo comunican los resultados de la evaluación de la producción de textos escritos a sus alumnos?

#### **4. Objetivos**

El objetivo general de esta investigación fue describir las prácticas de evaluación de dos profesores de secundaria, en el área de la producción de textos escritos, en escuelas generales públicas en la ciudad de Aguascalientes. Tal objetivo se desarrolló a través de dos objetivos específicos:

- Conocer y describir qué, cómo y para qué evalúan la producción de textos escritos los profesores de secundaria, así como la manera en que comunican los resultados de la evaluación a sus alumnos.
- Determinar la relación entre las prácticas de evaluación de los profesores de secundaria en el área de la producción de textos escritos y las orientaciones pedagógicas que en materia de evaluación ofrecen los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b).

# TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

## **CAPÍTULO II. ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**

El propósito de este capítulo es exponer el marco contextual y los fundamentos teóricos de esta investigación, mismos que se constituyeron como la guía para realizar el análisis de los datos obtenidos y la discusión de los resultados. El presente capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero se aborda lo concerniente al campo de la escritura en el marco curricular para secundaria en México y en el segundo se incluye la fundamentación teórica en la que se sustenta el presente estudio, misma que subsecuentemente fue retomada para poder establecer las categorías de análisis.

### **1. Marco contextual de la producción de textos escritos**

En este primer apartado de este capítulo se presentan los lineamientos que ofrecen el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (2011a) y los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) a propósito de la producción de textos escritos. Esto tiene como finalidad contextualizar esta área del conocimiento en el marco curricular para secundaria en nuestro país, además de servir de preámbulo para ofrecer una descripción del proyecto didáctico seleccionado en esta investigación.

#### **1.1. La producción de textos escritos en secundaria**

Antes de ahondar en la propuesta que ofrece el marco curricular para evaluar el área del conocimiento de interés para esta investigación, cabe señalar que en este estudio se entiende que la *producción de textos escritos* implica la creación de un producto escrito con características determinadas por un propósito comunicativo, a través de un proceso que incluye una planeación, escritura, relectura, corrección y socialización del texto.

Ahora bien, el primer referente para hablar de la producción de textos escritos en secundaria es el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (2011a), pues en este documento

se definen las competencias, estándares curriculares, aprendizajes esperados y perfil de egreso para este trayecto de la educación.

La primera alusión a la producción de textos escritos se refiere de manera general a la escritura y se encuentra en las competencias para el aprendizaje permanente, cuyo desarrollo requiere “[...] habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (p. 38).

La escritura también se incluye en el perfil de egreso, donde se define como una herramienta de comunicación fundamental para la interacción humana, por lo que el alumno que concluye la educación básica debe poder hacer uso del “[...] lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales [...]” (p. 39).

De acuerdo con el *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (2011a), hay varios campos de formación, incluyendo el de comunicación y lenguaje, que se concreta en dos materias: español (denominada *lenguaje y comunicación* en preescolar) y segunda lengua (inglés). De manera general, el campo de formación de comunicación y lenguaje tiene el siguiente objetivo:

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, a reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011a, p. 43).

Los propósitos y orientación del campo de comunicación y lenguaje se particularizan para cada nivel educativo. En primaria y secundaria se establece que el punto de partida está constituido por las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como “[...] pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales” (p. 47).

En este documento también se menciona que hay una serie de descriptores de logro denominados *estándares curriculares*, los cuales definen “[...] aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en

los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque [...]” (p. 30).

Los estándares curriculares se presentan por asignatura y, en el caso de español, éstos se agrupan en cinco ejes: 1) procesos de lectura e interpretación de textos, 2) producción de textos escritos, 3) producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, 4) conocimientos de las características, de la función y del uso del lenguaje, 5) actitudes hacia el lenguaje.

Otro referente esencial para hablar de la escritura en secundaria está constituido por los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b), mismos que figuran como un apoyo primordial para la práctica de los docentes de secundaria, dado que ofrecen las directrices y principios indispensables para que los alumnos alcancen los objetivos de la asignatura de español y que al finalizar secundaria posean los rasgos del perfil de egreso de educación básica.

De acuerdo con este documento, la asignatura de español en secundaria tiene nueve propósitos, de los cuales tres están relacionados con la producción de textos escritos e indican que los alumnos deben incrementar sus conocimientos a propósito de las características del lenguaje, tanto oral como escrito, y emplear esto para comprender y producir textos.

Asimismo, se establece que los alumnos deberán interpretar y producir textos con el fin de responder a las demandas de la vida social, utilizando diferentes modalidades de escritura de acuerdo con sus propósitos. Finalmente, se indica que es deseable que los estudiantes elaboren textos literarios para recrear su propia experiencia, empleado el lenguaje libre y personalmente.

Para cumplir con estos propósitos, la asignatura de español contempla una serie de estándares curriculares que se agrupan en cinco ejes. Uno de éstos se refiere específicamente a la producción de textos, área donde se indica que el alumno:

- Produce textos para expresarse.
- Produce textos en los que analiza información.
- Escribe textos originales de diversos tipos y formatos.

- Produce textos adecuados y coherentes con el tipo de información que desea difundir.
- Produce un texto con lógica y cohesión.
- Emplea signos de puntuación de acuerdo con la intención que desea expresar.
- Comprende la importancia de la corrección de textos para hacerlos claros a los lectores y mantener el propósito comunicativo.
- Usa oraciones subordinadas, compuestas y coordinadas al producir textos que lo requieran.
- Corrige textos empleando manuales de redacción y ortografía para resolver dudas.
- Emplea los tiempos y modos verbales de manera coherente.
- Usa en la escritura los recursos lingüísticos para expresar temporalidad, causalidad y simultaneidad (SEP, 2011b, p. 17).

Estos descriptores dan cuenta de lo que se espera que los alumnos logren en el área de producción de textos escritos, además de ser uno de los referentes que los docentes tienen para llevar a cabo el proceso de enseñanza y el de evaluación.

En conjunto, estos dos documentos permiten observar que la escritura, y específicamente la producción de textos escritos, se consideran medios de comunicación que es deseable que los alumnos conozcan y utilicen de manera adecuada, en aras de que esto impacte en su interacción con los demás y en el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Por esta razón, los planteamientos que se incluyen en los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) fueron retomados en la presente investigación, con el fin de que ayudaran a conformar el sustento, tanto teórico como contextual, que guió el análisis de los datos obtenidos.

## **1.2. Selección y descripción del proyecto didáctico de interés**

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó un proyecto didáctico de la asignatura de español en secundaria, tomando en cuenta, en primera instancia, su focalización en la producción de textos escritos, pues aunque son varios los proyectos cuyo producto final es un texto, no todos se centran en este proceso, sino que el texto es, en ocasiones, una forma de reportar otras actividades o procesos. Otro criterio para elegir dicho proyecto fue la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

fecha de su desarrollo, considerando que se llevara a cabo entre septiembre y diciembre del año 2014.

Siguiendo estas consideraciones, se revisaron los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) y se seleccionó un proyecto didáctico de segundo grado de secundaria. Dicho proyecto es el segundo del bloque dos y su práctica social del lenguaje indica que los alumnos deben escribir variantes de un mismo cuento. Está práctica pertenece al ámbito literario.

En los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) también se especifica que con este proyecto se favorecen las siguientes competencias:

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México (p. 66).

Ahora bien, el referente primordial para desarrollar este proyecto, incluyendo su evaluación, está constituido por tres aprendizajes esperados que señalan que el alumno:

- Modifica las características de los diferentes aspectos en función de la historia que presenta un cuento original.
- Modifica la estructura del cuento e identifica sus implicaciones en el efecto que causa.
- Emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones (p. 66).

Además de esto, hay varios temas de reflexión que se pretende sean abordados a lo largo del proyecto y que se dividen en cinco áreas. Específicamente en este caso se señala que en el ámbito de comprensión e interpretación se deben tomar en cuenta las características de los distintos elementos de un cuento y los efectos que causan las modificaciones en éstos.

En el rubro de conocimientos del sistema de escritura y ortografía se incluye la ortografía y puntuación convencionales, y, finalmente, en cuanto a los aspectos sintácticos y semánticos se plantea considerar: 1) la relación entre la descripción, específicamente el

diálogo y las secuencias de acción en la construcción de la narración, 2) la variación del vocabulario para nombrar y describir objetos, personajes y situaciones, y 3) los recursos lingüísticos para describir elementos tales como escenarios, personajes y situaciones. Cabe mencionar que en este proyecto no se incluyen temas de reflexión para el área de búsqueda y manejo de información, ni para el rubro de las propiedades y tipos de textos.

Aparte de lo anterior, hay cinco actividades para el desarrollo del proyecto: 1) la lectura de cuentos, 2) selección de cuentos, 3) cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos, 4) la planificación de los cuento a escribir, y 5) los borradores de los cuentos, los cuales deben tener una trama interesante, hacer uso de diferentes voces narrativas, así como de un vocabulario diverso para describir los elementos de los cuentos. Finalmente, se pretende que esto derive en un producto final que en este caso es un compendio de las variaciones de los textos generadas por los alumnos.

## **2. La evaluación de la producción de textos escritos: acercamiento teórico**

Una vez que se analizaron los objetivos curriculares para el área de la producción de textos escritos, se consideró necesario conformar un sustento teórico que permitiera analizar las prácticas de evaluación de los profesores en éste ámbito. Por tal razón, en este apartado se aborda lo que respecta a la evaluación de la producción de textos escritos, considerando cuatro dimensiones: objetos, métodos, propósitos y comunicación de resultados. Las dimensiones se retomaron del modelo desarrollado por Stiggins y colaboradores (2007), en el que se establecen las claves para llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes que sea precisa y que beneficie a los estudiantes.

Los cuatro ejes de este modelo se expresan a través de las siguientes preguntas: ¿qué evaluar? (objetos), ¿cómo evaluar? (métodos), ¿por qué evaluar? (propósitos), y, ¿cómo comunicar? (comunicación de resultados) Estas interrogantes están estrechamente relacionadas y las respuestas a cada una constituyen, en conjunto, los puntos clave para una evaluación de calidad, dado que:

La información precisa proviene de definir claramente los objetivos de aprendizaje para los alumnos, de un entendimiento claro de los propósitos para los cuales se reunirá la información del aprendizaje de los alumnos, usando bien una variedad de métodos [...] y comunicando los resultados de la evaluación claramente y de manera que se adapte a las necesidades de los usuarios (Stiggins y colaboradores, 2007, p. 26).

La propuesta de Stiggins y colaboradores (2007) fue la guía para la elaboración de las preguntas de investigación de este estudio y junto con otras investigaciones (Casanova, 1998; Phelan y Phelan, 2010; Shepard, 2006), fue retomada para conformar un panorama general de la evaluación de los aprendizajes.

Dado que esta investigación se centró específicamente en la evaluación de la producción de textos escritos, también fue indispensable retomar algunas de las contribuciones de la literatura especializada en la evaluación de esta área del conocimiento, mismas que fueron revisadas en el capítulo anterior, así como consultar algunas otras fuentes de información.

## **2.1. Objetos de la evaluación**

La finalidad de este apartado es exponer cuáles son o cuáles se propone que sean los objetos de la evaluación de la producción de textos escritos. Se optó por abordar en primer lugar esta dimensión de la evaluación, dado que, de acuerdo con Stiggins y colaboradores, (2007), conocer aquello que se pretende que los alumnos aprendan debería ser la base de toda planeación de clase y de toda evaluación.

En el área de la producción de textos escritos, señalan Cassany, Luna y Sanz (1994), se deben considerar dos aspectos que son complementarios y están relacionados: “[...] el producto escrito, o los textos que un individuo es capaz de redactar, y el proceso de composición, o el método de trabajo y las estrategias que utiliza para producirlos” (p. 292). Ribas (1997a) coincide en este punto y de igual manera señala que la evaluación, específicamente aquella de carácter formativo, debe tener en cuenta tanto el proceso de cada estudiante para escribir un texto, como los borradores y el texto que finalmente se produce.

Ahora bien, hay que considerar que la presente investigación se desarrolló en el marco de un proyecto didáctico específico, mismo que tiene una serie de aprendizajes que se espera que los alumnos adquieran. Tomando en cuenta esto, se puede decir que los focos

de la enseñanza y evaluación de la producción de textos escritos son tres: 1) el proceso de producción de textos escritos, 2) el texto escrito y 3) los aprendizajes esperados del proyecto didáctico de interés.

Estos tres objetos de enseñanza y evaluación no deben concebirse de manera independiente ni como elementos excluyentes, pues se constituyen como conocimientos de diversa naturaleza que convergen en un solo objeto de conocimiento: la producción de textos escritos. Estos objetos de evaluación se superponen, pues forman parte de un proyecto didáctico donde los alumnos deben seguir un proceso que deriva en un texto y, al mismo tiempo, adquirir una serie de aprendizajes, por lo que el hecho de que se en el presente trabajo se aborden por separado se debe únicamente a cuestiones de orden.

### **2.1.1.La producción de textos escritos**

La producción de textos escritos, como ya se indicó, plantea la existencia de dos elementos que son complementarios: el proceso de escritura y los textos escritos que de éste derivan, ya sea que se trate de las versiones preelimanares o final del texto. A pesar de su estrecha relación, la naturaleza de estos dos elementos es diferente, por lo que su enseñanza y evaluación también presentará divergencias. Por esta razón, se ha optado por presentar cada uno de estos objetos de la evaluación de manera independiente, como se muestra a continuación, sin olvidar en todo momento que ambos están interrelacionados.

- El proceso de producción de textos escritos

Ribas (1997b) señala que durante los últimos 20 años el foco de interés en el ámbito de la producción de textos escritos se ha desplazado del texto, visto como una producción final, al proceso que subyace a ese texto. Con respecto a esto, Cassany (1990) señala que a partir la década de los sesenta, un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos de Estados Unidos comenzó a dirigir su atención hacia la producción de textos escritos, centrándose particularmente en el análisis de lo que los escritores competentes, es decir, aquéllos con mejores resultados en las pruebas, hacían antes, durante y después de producir un texto.

En dichas investigaciones se encontró que los escritores con mejores resultados empleaban estrategias de escritura (escribir borradores, revisarlos, reelaborar el esquema de los textos, utilizar un lenguaje compartido con el lector, etc.), mismas que no eran usadas

por aquellos alumnos con notas bajas en las pruebas de escritura, lo que también llevó a concluir que no es suficiente poseer conocimientos de gramática para escribir satisfactoriamente, sino que se necesita tener dominio del proceso de escritura (Cassany, 1990).

A raíz de lo anterior, comenzaron a proponerse nuevos modelos para la enseñanza de la producción de textos escritos, mismos que dirigieron su atención hacia el proceso de escritura. Un ejemplo de esto es la propuesta de Flower y Hayes (1980 y 1981, en Cassany, Luna y Sanz, 1994), quienes señalan que la escritura comprende tres procesos básicos: planeación, redacción y revisión. De acuerdo con estos autores, cada uno de los procesos básicos incluye, a su vez, una serie de subprocesos. La planificación comprende la generación y clasificación de información y la revisión abarca los subprocesos de leer y rehacer. Finalmente, existe un mecanismo de control que se encarga de regular o decidir en qué momento trabajar los tres procesos básicos o los subprocesos.

Una postura similar es la de Hernández y Quintero (2002), quienes definen la escritura como un proceso cognitivo “[...] constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global el nivel más alto en dicho sistema” (pp. 423-424).

Al igual que la literatura especializada en enseñanza y evaluación de la producción de textos escritos, el currículo oficial para secundaria en nuestro país también establece que este proceso tiene varias etapas: 1) planear los textos, estableciendo qué se quiere decir, quiénes serán los lectores y qué forma tendrá el texto, 2) escribir una primera versión del texto de acuerdo con la planeación; 3) releer el texto para verificar que obedezca a los propósitos que se buscan y que sea claro (esto se tendrá que hacer en diversas ocasiones y se puede llevar a cabo con apoyo de algún compañero que evalúe el borrador); 4) corregir el texto poniendo atención a los tres niveles textuales (nivel del significado, de las palabras y oraciones, además del formato, ortografía y caligrafía) y, 5) compartir el texto con los destinatarios (SEP, 2011b).

Como se puede notar, una diferencia entre la investigación educativa y el currículo mexicano para secundaria con respecto al proceso de escritura radica en que éste último incluye como parte del proceso de producción de textos escritos la práctica social de

compartir los textos con la audiencia a la que éstos se dirigen, con el objetivo de comprobar si tuvo el efecto que se buscaba.

Ahora bien, ¿qué implica evaluar este proceso? Cassany, Luna y Sanz (1994), señalan que consiste en “[...] valorar el método de redacción del alumno: las estrategias que utiliza, los procesos cognitivos, las técnicas, etc.” (p. 292). La evaluación del proceso de producción de textos escritos, agregan estos autores, es novedosa y aún desconocida en el mundo escolar, además de presentar el reto de evaluar no a un objeto estático, como el texto escrito, sino “[...] a un sujeto, un proceso dinámico y cambiante” (p. 293). Esto implica para el docente y para los mismos alumnos hacer un seguimiento de dicho proceso por un periodo de tiempo considerable.

- Los textos escritos

De los procesos de planeación, redacción y revisión derivan varios textos, mismos que también se constituyen como objetos de la evaluación de la producción de textos escritos. En este sentido, habría que especificar que un texto es una unidad lingüística, cuya principal propiedad es “[...] el conjunto de características que lo hacen texto y que lo diferencian de aquello que no lo es [...]” (Milian, 1997, p. 114). Estas propiedades, menciona Milian (1997), pueden ser internas (cohesión) o externas (adecuación y coherencia).

Con respecto a este tema, Ribas (1997a), haciendo referencia a la propuesta de groupe EVA (1991), habla de tres niveles del texto: 1) la imagen exterior o presentación gráfica, 2) el contenido o información que se transmite, 3) la cohesión y la corrección de cuestiones formales (gramática, ortografía, tipografía y estructura textual).

Otra propuesta es la Cassany, Luna y Sanz (1994), quienes hablan de seis propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística, mismas que se definen de la siguiente manera:

- **Adecuación:** “es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística [...] ser *adecuado* significa saber escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación” (p. 317).

- **Coherencia:** “hace referencia al dominio del procesamiento de la información [...] la *coherencia* establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer [...]” (p. 319).
- **Cohesión:** “hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto” (p. 323).
- **Gramática:** “[...] incluye todo lo que tradicionalmente se entiende que era la lengua (morfosintaxis, léxico y pronunciación y ortografía)” (pp. 316-317).
- **Presentación:** “la *presentación* abarca desde las convencionales sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades de los interlocutores (impostación de la voz, mirar a la audiencia, etc.)” (p. 330).
- **Estilística:** “analiza la capacidad expresiva general de un texto, es decir: la riqueza y la variación lingüística, la calidad y precisión del léxico, etc.” (p. 328).

En la presente investigación se retoma específicamente la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994), debido a que abarca las propiedades textuales que mencionan Milian (1997) y Ribas (2001). En contraste con estas últimas, la clasificación de Cassany, Luna y Sanz (1994) desglosa de manera pormenorizada cada uno de los aspectos textuales, especificando qué elementos comprende cada uno e incluye la presentación, misma que parece no estar contemplada en las clasificaciones de Milian (1997) y Ribas (2001).

Además de esto, se consideró que la definición de las propiedades textuales ofrecida por estos autores, debido a su nivel de detalle, puede ser más accesible para los docentes, de tal manera que en un futuro las contribuciones de esta investigación puedan ser empleadas para diseñar métodos y estrategias que, a su vez, puedan implementar los profesores en sus prácticas de evaluación de la producción de textos escritos.

Hay que señalar que tanto la clasificación que fue adoptada en el presente estudio, como las otras propuestas acerca de los elementos de los textos escritos dan cuenta de que en éstos “[...] se manifiesta la presencia simultánea e interactiva de una gran variedad de aspectos” (Mostacero, 1999, citado en Morales, 2003, p. 41). Este hecho hace que los textos escritos sean objetos de enseñanza y evaluación complejos, lo que ha traído dificultades y retos, tanto para los investigadores de este ámbito, como para los docentes y los alumnos.

Milian (1997) afirma que una de estas dificultades proviene de la valoración que se da a los textos escritos en los ámbitos escolares, donde se ha privilegiado la evaluación del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

nivel formal, es decir, de los aspectos gramaticales, tipográficos, ortográficos y de estructura textual, dejando de lado las cuestiones de contenido. Por supuesto, señala Milian (1997), lo que se evalúa en un texto escrito dependerá de los diferentes docentes y de las tareas de escritura, pero en general hay una tendencia a evaluar:

[...] lo más visible, lo más generalizable, y también lo más fácil de controlar, porque tiene una escala de referencia: la norma. [*Esto corresponde*] al nivel de «cuestiones formales» y engloba básicamente los aspectos materiales, que entran por los ojos, y los aspectos más sistemáticos: ortografía, morfología, sintaxis (p. 11).

Esta cuestión ha sido abordada por diversos investigadores, entre ellos Camps y Ribas (2000), Gutiérrez (2010), Jamison (2010), Milian (1997), Serrano (1989) y Zamel (1985) y Sommers, (1982), citadas en Cassany, (1993). Entre algunas de las causas que se atribuyen a este fenómeno está el hecho de que revisar el contenido, que incluye cuestiones como la “[...] coherencia, planteamiento del texto, información relevante, estructura” (p. 39), es difícil, requiere más dedicación y además “[...] nunca nadie nos ha enseñado cómo hacerlo y hay pocos libros, o ninguno, que lo expliquen” (Cassany, 1993, p. 33).

Una de las consecuencias más preocupantes de la tendencia a concentrarse sólo en los aspectos formales de los textos es su impacto en los alumnos, ya que, como apuntan Zamel, (1985) y Sommers, (1982), citadas en Cassany, (1993), se “[...] les transmite la idea de que los errores gramaticales son los únicos que tienen valor” (p. 32).

Ante tal situación, algunos investigadores se han dado a la tarea de definir qué aspectos se pueden y deben evaluar y corregir en un texto. Una de estas propuestas es la de Cassany (1993), quien ofrece un listado de los aspectos que se pueden corregir<sup>1</sup> en un texto escrito:

- **Adecuación:** selección del registro y fórmulas, giros estilísticos propios de cada comunicación, entre otros.

---

<sup>1</sup> Hay que hacer notar que Cassany (1993) habla específicamente de *corrección*, término que considera distinto al de *evaluación*. Esta última actividad, de acuerdo con el autor, es un término más genérico y amplio que alude la actividad de emitir un juicio sobre las características de un texto, desde un punto de vista determinado, mientras la corrección es el uso que se da a los datos de la evaluación, con el fin de que se reformulen los errores.

- **Coherencia:** estructura del texto y los párrafos, selección y progresión de la información, entre otros.
- **Cohesión:** anáforas, puntuación, nexos, verbos, determinantes, etc.
- **Normativa:** morfología, ortografía, sintaxis y léxico.
- **Otros:** estilística, disposición del texto en la hoja, tipografía y variación (riqueza del léxico, complejidad sintáctica).

Además de esto, Cassany (1993) señala que hay aspectos que generalmente no se corrigen, ya sea porque no es ético corregirlos, no figuran como objetivos de aprendizaje o porque es complicado someterlos a corrección. Entre estos aspectos están 1) la caligrafía, inteligibilidad o belleza, 2) la opinión, se trate de la ideología o actitud, 3) el estilo y, 4) el grado de interés, la originalidad, la sorpresa, etc.

Con respecto a este tema, los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) incluyen una clasificación de los elementos periféricos y centrales de los productos escritos. Entre los aspectos centrales están: 1) el proceso mismo de escritura: planeación, realización y evaluación de los textos, 2) cohesión y coherencia, 3) organización del texto, que incluye puntuación, selección de palabras, frases y oraciones, así como la elaboración de párrafos, 4) el orden de las secciones del texto, el uso de recuadros, la paginación e ilustración, entre otros recursos, y 5) cuestiones formales del texto como el uso de recursos tipográficos e ilustraciones, la acomodación del contenido en la página y la ortografía, etc.

Dentro de los elementos periféricos del texto escrito se consideran aspectos como la linealidad, la caligrafía y la limpieza, es decir, la presentación y la ortografía, mismos que son importantes, pero que están subordinados a los aspectos centrales<sup>2</sup>.

Si bien estas clasificaciones no son, por sí mismas, la única solución a la evaluación de los textos escritos, sí podrían dar un marco de referencia que indique lo que los docentes deberían evaluar de estos productos. El objetivo, señala Morales (2003), es llevar a cabo una evaluación integral de los textos escritos, es decir, “[...] una evaluación de los textos que tiene en cuenta más de un sólo aspecto de la escritura. Estos aspectos considerados

---

<sup>2</sup> Es importante hacer notar, a modo de observación, que hay algunas contradicciones, pues elementos como la ortografía se ubican tanto en los aspectos periféricos como en los centrales.

individualmente deben [...] contribuir [...] al juicio global que se emita sobre el texto como objeto de evaluación” (p. 39).

### **2.1.2. Los aprendizajes esperados**

En esta investigación, como ya se ha indicado, se seleccionó un proyecto didáctico específico que gira en torno a la escritura de variantes de un cuento original y que tiene tres aprendizajes esperados, mismos que contemplan que el alumno:

- Modifica las características de los diferentes aspectos en función de la historia que presenta un cuento original.
- Modifica la estructura del cuento e identifica sus implicaciones en el efecto que causa.
- Emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones (SEP, 2011b, p. 66).

Dado que estos aprendizajes fueron retomados para la construcción de las categorías de análisis, se consideró necesario definir qué se entiende por cada uno de éstos, tomando en cuenta lo que establecen los libros de texto empleados en los dos casos observados (Cueva y De la O, 2011 y Lodoño, 2013), dado que en estos materiales se estipulan cuáles son los contenidos que los docentes deben enseñar y los alumnos aprender.

Además de lo anterior, también se consideró pertinente sopesar lo que estos conocimientos implican para los alumnos en términos de los recursos cognitivos que ellos deben emplear. Hacer esto resulta relevante, ya que para definir la manera en que se llevará a cabo la evaluación y planear las actividades de enseñanza es esencial tener claridad acerca de las metas de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar. Un recurso para lograr esto es, precisamente, determinar qué tipo de aprendizajes habrá que enseñar en función de su complejidad o de lo que implicará para los estudiantes (Stiggins y colaboradores, 2007).

Para hacer la clasificación de los aprendizajes esperados, se retomó la propuesta de Stiggins y colaboradores (2007), quienes hablan de cuatro metas de aprendizaje: conocimiento, razonamiento, habilidades y creación de productos.

Las metas de conocimiento implican que los alumnos aprendan hechos o conceptos que pueden ser recuperados con el uso de material de referencia. Los verbos clave que se

utilizan para este tipo de propósitos son *explicar, comprender, identificar, informar, nombrar, enlistar o hacer una lista, definir, etiquetar, relacionar, elegir, recordar, reconocer, seleccionar y saber*.

Las metas de razonamiento suponen que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento que van desde analizar (examinar los componentes o estructura de algo), comparar o contrastar, clasificar, hasta sintetizar (combinar elementos discretos para crear algo nuevo), inferir (hacer conclusiones a partir de la evidencia y el razonamiento), inducir (de lo particular a lo general), deducir (de lo general a lo particular) o evaluar (expresar y defender una opinión, un punto de vista, un juicio o una decisión).

Las metas de habilidades implican que el alumno demuestre con hechos, observables su conocimiento y razonamiento para hacer tareas específicas. Las verbos que regularmente son utilizados para plantear estas metas de aprendizaje son *observar, escuchar, representar, preguntar, conducir, trabajar, leer, hablar, ensamblar, operar, usar, demostrar, medir, investigar, modelar, recolectar, dramatizar, explorar*.

Finalmente, las metas de creación de productos consisten en que los alumnos puedan elaborar o realizar un producto cuyo desarrollo implica el uso de conocimientos, razonamientos y habilidades. Los verbos clave de este tipo de metas son: *diseñar, producir, crear, desarrollar, hacer, escribir, dibujar, representar, mostrar, construir, modelar*.

Además de esta clasificación, se retomó una técnica que Stiggins y colaboradores (2007) llaman *deconstrucción de estándares*, que ayuda a clarificar y clasificar la metas de aprendizaje a través de cuatro preguntas: ¿qué conocimiento necesitarán los alumnos para demostrar los aprendizajes?, ¿qué patrones de razonamiento requerirán dominar?, ¿qué habilidades serán necesarias? y ¿qué capacidades para desarrollar productos deberán consolidar?

Antes de proceder a hacer el análisis de los datos, se observó que el segundo de los aprendizajes esperados, en cual indica que el alumno debe modificar la estructura del cuento e identificar sus implicaciones en el efecto que causa, contiene, a su vez, dos aprendizajes: por un lado, el alumno debe modificar la estructura de un cuento y por otro, debe identificar el efecto que causan estas modificaciones.

Asimismo, se vio la necesidad de esclarecer el primer aprendizaje esperado, el cual señala que el alumno tendrá que modificar las características de los diferentes aspectos en

función de la historia que presenta un cuento original. Se optó por hacer esto, dado que el planteamiento de dicho aprendizaje no permitía puntualizar cuál era el objeto de dichas modificaciones. Para hacer esto, se recurrió tanto al currículo mexicano para secundaria como a los libros de texto y se encontró que este aprendizaje esperado engloba dos cuestiones: se refiere a las modificaciones de la estructura del cuento (planteamiento, desarrollo, clímax, desenlace) y a la modificación de los aspectos o elementos del cuento (trama, personajes, narrador, etc.).

Tomando en cuenta estas observaciones, para fines del presente trabajo se hizo un replanteamiento de los aprendizajes esperados, de tal manera que cada uno hiciera referencia sólo a un aprendizaje y no a varios, y que se pudiera especificar con precisión qué contenidos involucra cada uno y que fueran más claros. Como resultado de lo anterior, se obtuvieron los siguientes aprendizajes esperados: 1) el alumno modifica la estructura y elementos de un cuento, 2) el alumno identifica el efecto que causan las modificaciones que hace a un cuento, 3) el alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones. Éstos serán detallados a continuación.

- El alumno modifica la estructura y elementos de un cuento

En el libro de texto de *Español 2*, elaborado por Cueva y De la O (2011), mismo que fue utilizado en uno de los casos estudiados y que por esto se tomó como referencia para definir estos aprendizajes, se establece que la estructura del cuento está conformada por tres partes básicas: planteamiento, desarrollo y desenlace. De igual manera, se señala que los aspectos de un cuento son el argumento o trama, personajes, ambiente y narrador.

En cambio, en el libro *Español 2. Comunico lo que pienso* (Lodoño, 2013), que fue el material empleado en el otro de los casos estudiados, se señala que la estructura de un cuento está constituida por el planteamiento o inicio, desarrollo, clímax y desenlace, mientras que sus elementos son el tema, trama, personajes, ambiente, tiempo, situación, entorno social y atmósfera.

En ambos materiales también se especifica que los alumnos deben identificar y analizar la estructura y aspectos de los cuentos para así proceder a su modificación. Dichas indicaciones y la naturaleza misma de estos aprendizajes llevó a clasificarlos dentro de lo que Stiggins y colaboradores (2007) denominan *metas de habilidades*.

Como se mencionó anteriormente, dichas metas implican que el alumno demuestre con hechos, observables y demostrables, sus conocimientos y razonamientos para hacer tareas específicas. En este caso, la tarea requiere que los alumnos demuestren, mediante la modificación de la estructura y aspectos de un cuento, sus conocimientos acerca de estos términos (por ejemplo, que identifiquen la trama, los personajes, el narrador, etc.) y que al mismo tiempo dominen patrones de razonamiento, tales como los que señalan los libros de texto (analizar los elementos la atmósfera, el ambiente, etc.).

- El alumno identifica el efecto que causan las modificaciones que hace a un cuento

En cuanto al segundo aprendizaje esperado, lo primero que se encontró es que los libros de texto no ofrecen una definición del término *efecto*, sino que solo dan algunos ejemplos:

Modificar un cuento original implica analizar cada uno de sus elementos y los efectos de variar alguno de ellos. Por ejemplo, en el cuento “La sentencia”, podemos jugar con dichos elementos, ¿qué hubiera pasado si en lugar de un dragón, la protagonista del sueño fuera la hija del emperador? ¿O si el mismo cuento se desarrollara en la Segunda Guerra Mundial y no en la China antigua? (Lodoño, 2013, p. 98).

Si en lugar de un final decidimos plantear dos (en donde el protagonista y el antagonista reciban las consecuencias de sus actos), el lector se identificará con uno de los protagonistas y podrá justificar su posición con el otro; si elegimos un final intrigante, en el que el relato se cierre con el inicio de un nuevo problema, el efecto será la elevación de la tensión (Cueva y De la O, 2011, p. 103).

Si bien los libros no ofrecen muchas especificaciones acerca de lo que se entiende por *efecto*, a través de los ejemplos que estos materiales ofrecen se puede decir que este aprendizaje esperado implica que el alumno dé una orientación a las modificaciones que hace a un cuento tomando en cuenta lo que éstas pueden generar en un posible lector.

En cuanto a la demanda cognitiva de dicho aprendizaje, se encontró que éste se puede clasificar en lo que Stiggins y colaboradores (2007) llaman *metas de razonamiento*, las cuales suponen que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento como analizar, comparar o contrastar, clasificar, sintetizar, inferir, entre otras.

En este caso, aunque el verbo de inicio es *identificar*, mismo que es propio de las metas de conocimiento, se optó por clasificarlo en las metas de razonamiento, pues este aprendizaje no sólo conlleva aprender y recuperar conceptos, sino que implica que el

alumno reconozca que los textos tienen un efecto en el lector y que infiera cuál o cuáles efectos causará en dicho lector a partir de las modificaciones que hace a un cuento

- El alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones

De acuerdo con el libro *Español 2* (Cueva y De la O, 2011), los recursos lingüísticos a los que hace alusión este aprendizaje son: 1) uso de adjetivos, 2) uso de sinónimos y 3) la concordancia de tiempos verbales de acuerdo con el desarrollo de la narración. El libro *Español 2. Comunico lo que pienso* (Lodoño, 2013) también menciona los dos primeros puntos y agrega otro: el empleo de voces narrativas.

Este aprendizaje es una meta de elaboración de productos que, de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007), consiste en que los alumnos puedan realizar una tarea o elaborar un producto cuyo desarrollo implica el uso de conocimientos, razonamientos y habilidades. Dicho aprendizaje entra en esta categoría, pues requiere que los alumnos conozcan los recursos lingüísticos que pueden utilizar para describir personajes, escenarios y situaciones, los analicen, los usen y con ellos elaboren un texto.

Como se mencionó anteriormente, los textos escritos y el proceso de su elaboración forman parte de un mismo conocimiento: la producción de textos escritos, que también pertenece a este tipo de metas, dado que implica que los alumnos utilicen sus conocimientos acerca de la escritura, los elementos y procesos que en ella intervienen; sus habilidades de pensamiento (por ejemplo: planear y evaluar su texto) y para llevar a cabo tareas específicas (por ejemplo: investigar sobre el tema acerca del cual quieren escribir) y, finalmente, que integren todo esto para crear un producto.

Con base en lo que se ha presentado en este apartado, se puede decir que en el área de la producción de textos escritos hay tres objetos de evaluación: el proceso de producción de textos escritos, los textos escritos y los aprendizajes esperados del proyecto didáctico. Estos objetos, de acuerdo con la revisión de literatura, derivan, a su vez, en objetos de evaluación más específicos, mismos que se han reunido en el concentrado de la Tabla 1.

**Tabla 1.** Concentrado de objetos de la evaluación.

<b>Proceso de producción de textos escritos<sup>3</sup></b>	<b>Textos escritos</b>	<b>Aprendizajes esperados del proyecto didáctico</b>
Proceso:	Propiedades textuales:	Tres aprendizajes:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar información</li> <li>• Clasificar información</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación</li> <li>• Coherencia</li> </ul>	El alumno modifica la estructura y elementos de un cuento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión</li> <li>• Gramática</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer</li> <li>• Rehacer</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> </ul>	El alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismo de control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilística</li> </ul>	

## 2.2. Métodos de la evaluación

Una vez que se expuso lo concierne a los objetos de conocimiento que se deben evaluar en la producción de textos escritos, es necesario analizar cuáles son los métodos a los que se puede recurrir para llevar a cabo la evaluación. Cabe señalar que, siguiendo a García y colaboradores (2011) se entiende que un método es una actividad usada para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Stiggins y colaboradores (2007) mencionan que para seleccionar los métodos de evaluación se debe considerar el objeto que se va a evaluar y su complejidad, de tal modo que se asegure la pertinencia y precisión del método a usar. La propuesta de estos autores contempla cuatro métodos de evaluación, los cuales se definen de la siguiente manera:

---

<sup>3</sup>Se optó por retomar las contribuciones de Flower y Hayes (1980 y 1981, en Cassany, Luna y Sanz, 1994) dado que de las propuestas que se revisaron se considera que ésta es la más completa, en tanto que especifica tanto los procesos como los sub-procesos de la producción de textos escritos.

- **Selección de respuestas o respuestas cortas:** consiste en que los alumnos escojan, de una lista de opciones, la respuesta correcta o que escriban una respuesta breve, por ejemplo, preguntas de opción múltiple.
- **Respuestas escritas extendidas:** requiere que los estudiantes respondan de manera escrita a una pregunta, utilizando varias frases. Por ejemplo: pedir al alumno que explique el proceso de resolución de un problema matemático o que compare diferentes textos literarios.
- **Evaluación de desempeño:** consiste en que los estudiantes elaboren algún producto, observando tanto el proceso de producción como el resultado final. Por ejemplo, pedir a los alumnos que elaboren reportes de laboratorio, artículos, etc.
- **Comunicación personal:** requiere que los docentes interactúen con sus alumnos para evaluarlos. Por ejemplo, hacer preguntas durante la clase, entrevistar a los alumnos o hacer exámenes orales.

Cada uno de estos métodos tiene mayor o menor correspondencia con las cuatro metas de aprendizaje mencionadas en el capítulo anterior:

- **Selección de respuestas o respuestas cortas:** es adecuado para evaluar metas de conocimiento y el entendimiento de algunos patrones de razonamiento.
- **Repuestas escritas extendidas:** se pueden utilizar para evaluar metas de conocimiento; también pueden aportar información acerca de algunos dominios de razonamiento y son adecuadas para abordar metas de elaboración de productos, siempre y cuando se trate de productos escritos.
- **Evaluación de desempeño:** resulta adecuado para evaluar la resolución de un problema e inferir el dominio del razonamiento; también se puede emplear para evaluar habilidades o la elaboración de productos.
- **Comunicación personal:** su uso es pertinente cuando se evalúan metas de conocimiento, aunque esto lleva tiempo. De igual manera, se puede utilizar para

sondear el razonamiento del alumno o para evaluar habilidades, siempre y cuando éstas sean orales.

Tomando en cuenta las contribuciones de Stiggins y colaboradores (2007), se retomaron los objetos de evaluación expuestos en el apartado anterior para hacer un análisis de qué métodos son adecuados para cada uno. Además, se incluyeron las aportaciones que hacen la literatura especializada en la producción de textos escritos y los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b). Esto se detalla a continuación.

### **2.2.1. Métodos para la evaluación de la producción de textos escritos**

Como se indicó en el apartado anterior, se analizó la demanda cognitiva de la producción de textos escritos en conjunto y se determinó que es una meta de elaboración de productos, por lo que los métodos idóneos para evaluarla, de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007), son las respuestas abiertas por escrito y el método de evaluación de desempeño.

El método de respuestas abiertas por escrito, como se indicó en párrafos anteriores, implica que los alumnos, con base en una pregunta, elaboren una respuesta de manera extendida, es decir, utilizando varias frases. Por ejemplo, se podría plantear a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿cuáles son las diferencias y similitudes entre un cuento de terror y uno de suspenso? En este caso, los alumnos tendrían que redactar un texto en el que pudieran desarrollar, a través de varias frases, su respuesta.

En cambio, la evaluación de desempeño requiere que los alumnos hagan algún producto o realicen una tarea, de los cuales se observará tanto el proceso de realización como el resultado que de éste derive. Un ejemplo de esto es una consigna de escritura. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que elaboren un cuento de suspenso. Para evaluar dicha tarea, será necesario considerar el proceso por el que los alumnos generaron el cuento, es decir, la planeación, redacción y revisión, así como el texto final.

Con respecto a los métodos y herramientas de la evaluación, Cassany, Luna y Sanz (1994), señalan que en la producción de textos escritos se debe evaluar tanto el proceso como el producto y por ello, proponen técnicas de evaluación específicas para cada uno. En

el caso del proceso de producción de textos escritos, sugieren usar técnicas como la observación, las entrevistas o el análisis comparado de los borradores producidos por los alumnos. Igualmente, recomiendan usar un guión de evaluación del proceso y llevar un cuaderno de seguimiento para anotar los datos de la observación y las entrevistas.

En cuanto a los textos escritos, Cassany, Luna y Sanz (1994) mencionan que la técnica más difundida para evaluarlos es la prueba de expresión y señalan que para que ésta sea válida y fiable es necesario llevar a cabo ciertas etapas. En primer lugar, se deben establecer los objetivos que se quieren valorar y seleccionar un ejercicio apropiado para cada uno, por ejemplo, el dictado, hacer un resumen o redactar un texto completo.

Después de esto, se debe diseñar un baremo de puntuación, es decir, “[...] el valor que se da a cada aspecto, con un valor numérico” (p. 294), así como los criterios de éxito que tendrá que tener el texto para ser considerado aceptable y, finalmente, habrá que aplicar el baremo de puntuación para hacer correcciones al texto.

En el resto de la literatura consultada, no se encontró referencia a métodos específicos para evaluar el proceso de producción de textos escritos o los textos escritos, sino que de manera general se proponen técnicas e instrumentos para valorar la producción de textos escritos en conjunto. Tal es el caso de Camps y Ribas (2000), quienes mencionan que hay vías de información que en el marco de la evaluación formativa se pueden emplear para obtener datos del desempeño académico de los alumnos: 1) la observación, con ayuda de pautas para sistematizar la información, 2) las carpetas o portafolios, y 3) los test de rendimiento. Ribas (1997b) también hace referencia a varios instrumentos de evaluación, como pautas de revisión, listas de control, parillas de evaluación, entre otros.

En este punto, cabe señalar que en la presente investigación se ha optado por tratar los portafolios como métodos de comunicación de resultados, tal y como lo hacen Stiggins, y colaboradores (2007), aunque hay autores como Ribas (2009), quien los define como un instrumento de evaluación y Graziano (2007), quien los trata como métodos de evaluación.

Otra contribución es la que se ofrece en los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b), donde se presenta una serie de instrumentos que pueden servir para obtener evidencias de aprendizaje y así realizar la evaluación, esto para toda la asignatura de español:

- Rúbricas o matriz de verificación;
- Listas de cotejo o control;
- Registro anecdótico o anecdotario;
- Observación directa;
- Producciones escritas y gráficas;
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución;
- Esquemas y mapas conceptuales;
- Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas;
- Portafolios y carpetas de los trabajos;
- Pruebas escritas u orales (p. 116).

Algunos de estos instrumentos parecen ser técnicas de estudio para los alumnos, como los esquemas y mapas conceptuales; otros podrían corresponder a actividades de enseñanza, más que a instrumentos de evaluación, como los proyectos grupales. En todo caso, el currículo oficial para secundaria indica que “[...] es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como al aprendizaje que se espera” (p. 116).

### **2.2.2. Métodos para la evaluación de los aprendizajes esperados**

Como se indicó anteriormente, el proyecto didáctico seleccionado en esta investigación tiene tres aprendizajes esperados. Debido a que el currículo oficial para secundaria no sugiere métodos u orientaciones de evaluación particulares para estos aprendizajes y los libros de texto sólo incluyen instrumentos de evaluación dirigidos a los alumnos, se recurrió únicamente a la propuesta de Stiggins y colaboradores (2007) para determinar cuáles son los métodos de evaluación idóneos para abordar estos aprendizajes.

- El alumno modifica la estructura y elementos de un cuento

Este aprendizaje pertenece a lo que Stiggins y colaboradores (2007) llaman metas de habilidades, por lo que los métodos más adecuados para valorarlo son la evaluación de desempeño y la comunicación personal.

La evaluación de desempeño, como se indicó anteriormente, consiste en observar el desempeño del alumno para realizar una tarea o elaborar un producto complejo, observando tanto el proceso que conlleva la tarea o producto a realizar como el resultado del mismo.

En cuanto al método de comunicación personal, lo primero a señalar es que de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007), éste es adecuado para evaluar metas de habilidades, únicamente cuando se trata de cuestiones relacionadas con expresión oral. Por esta razón, podría decirse que no es pertinente para la evaluación de este aprendizaje, dado que éste se focaliza en la expresión escrita.

- El alumno identifica el efecto que causan las modificaciones que hace a un cuento. Este aprendizaje es una meta de razonamiento, por lo que los cuatro métodos propuestos por Stiggins y colaboradores (2007) podrían ser adecuados para evaluarlo; es decir, se pueden utilizar reactivos en los que el alumno escoja la respuesta correcta o se podría pedir que escribiera una respuesta corta a una pregunta. De igual manera, se puede plantear una pregunta a partir de la cual el alumno escriba una respuesta escrita extendida, se puede emplear una evaluación en la que se observe el desempeño del alumno para elaborar un producto complejo o se puede recurrir a la comunicación personal.

Aunque las metas de aprendizaje de razonamiento se pueden evaluar con cualquiera de los cuatro métodos, hay que considerar que, como indican García y colaboradores (2011), cada método implicará actividades distintas, por lo que habrá que determinar cuál es la más adecuada para el tipo de razonamiento que se busca evaluar.

- El alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones

Este aprendizaje corresponde a las metas de elaboración de productos. En este caso, los métodos de evaluación más adecuados son las respuestas escritas extendidas y la evaluación de desempeño, los cuales fueron descritos en párrafos anteriores.

Tomando en cuenta lo que se ha expuesto en este apartado, se elaboró una tabla (véase Tabla 2) que concentra los métodos de evaluación, la cual incluye, en una de las columnas, los objetos de evaluación descritos en el apartado anterior y, en otra columna, los

métodos que según la demanda cognitiva de estos objetos, resultarían más pertinentes para evaluarlos.

**Tabla 2.** Concentrado de métodos de la evaluación.

<b>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.</b>	<b>OBJETOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>MÉTODOS DE EVALUACIÓN</b>
	Proceso de producción de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuestas extendidas</li> <li>• Evaluación de desempeño</li> </ul>
	Los textos escritos	
<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	Los alumnos deben modificar la estructura y los aspectos del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de desempeño</li> </ul>
	El alumno identifica las implicaciones de las modificaciones del cuento en el efecto que causan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de respuestas y respuestas cortas</li> <li>• Respuestas abiertas por escrito</li> <li>• Evaluación de desempeño</li> <li>• Comunicación personal</li> </ul>
	El alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuestas escritas extendidas</li> <li>• Evaluación de desempeño</li> </ul>

Como se puede observar, en este concentrado no se incluyeron las propuestas de la investigación en el área de la producción de textos escritos, ni la contribución que a propósito de este tema hace el currículo oficial para secundaria. Esto se debe a que en algunos casos se habla de instrumentos y para fines de esta investigación, interesan específicamente los métodos de evaluación.

### **2.3. Propósitos de la evaluación**

De acuerdo con la propuesta de Stiggins y colaboradores (2007), una de las claves de una evaluación de calidad es determinar las razones por las cuales se va a llevar a cabo. Conocer el o los propósitos de la evaluación da la posibilidad de especificar qué información se necesita y permite construir una evaluación adecuada, determinar la frecuencia con que se realizará y el nivel de detalle con que se llevará a cabo la comunicación de resultados.

La finalidad de este apartado radica en exponer cuáles son los propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos. Para hacer esto, se partió de la propuesta de Stiggins y colaboradores (2007), quienes clasifican los propósitos de la evaluación en dos grandes rubros: la evaluación para el aprendizaje o formativa y la evaluación del aprendizaje o sumativa.

De acuerdo con la literatura consultada, la evaluación formativa tiene dos implicaciones: incidir en el proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, en el proceso de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la definición que ofrecen Stiggins y colaboradores (2007), quienes indican que la finalidad de la evaluación para el aprendizaje es propiciar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras sucede. Con esto coinciden varios autores como Phelan y Phelan (2010), Casanova (1998) y Shepard (2006), quienes también señalan que la evaluación formativa permite mejorar la enseñanza y del aprendizaje.

Con respecto a este tema, Ribas (1997b) menciona que la finalidad principal de la evaluación formativa es propiciar una mejora en la formación de los alumnos, por lo que este tipo de evaluación no enfatizaría la cuantificación de los éxitos conseguidos por ellos, sino que se centraría en ayudar a los alumnos a aprender y a regular su aprendizaje. Esto implicaría no sólo la participación del profesor, quien tendría que adaptar su acción didáctica a las necesidades de sus alumnos, sino también el involucramiento activo de los propios estudiantes.

De acuerdo con lo que se ha expuesto hasta este momento, en esta investigación se entiende que la evaluación formativa tiene como propósito principal la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mientras éstos se desarrollan.

Por otra parte está la evaluación del aprendizaje también conocida como sumativa, que de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007) es aquella que se emplea para resumir el logro académico de los alumnos, después de que el aprendizaje ha ocurrido.

Phelan y Phelan (2010) señalan que la evaluación sumativa es aquella “[...] usada para valorar qué tan bien un estudiante ha alcanzado determinado objetivo de aprendizaje o nivel de competencia [...]” (p. 209). Por su parte, Shepard (2006) se refiere a la evaluación sumativa como “[...] las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento del estudiante” (p. 16). Otra definición a propósito de la evaluación sumativa la aporta Ribas (2009), quien afirma que ésta emplea principalmente unidades numéricas o notas que son obtenidas a partir del comportamiento observable de los alumnos.

De acuerdo con las contribuciones que se han expuesto hasta el momento, en esta investigación se entiende que el propósito primordial de la evaluación sumativa es resumir el logro académico de los alumnos al finalizar un periodo de tiempo.

Aunque en efecto hay diferencias entre los propósitos de las evaluaciones formativas y sumativas, Shepard (2006) afirma que puede haber un apoyo y complementación entre ambos tipos de evaluación.

Ahora bien, en el área de la evaluación de textos escritos hay varias contribuciones que establecen cuáles son los propósitos con los que se debe evaluar esta área del conocimiento. Una de estas propuestas es la de Ribas (1997b), quien se inclina por la evaluación formativa, pues señala que ésta puede contribuir al desarrollo tanto del proceso de aprendizaje como del proceso de producción de textos escritos.

La importancia de la evaluación formativa, señala Ribas (1997b), radica en que permite al profesor “[...] conocer y entender cómo aprenden los alumnos, por qué aprenden y de qué depende su éxito o su fracaso [...]” (p. 132). Al mismo tiempo, señala esta investigadora, la evaluación formativa en la producción de textos escritos da la oportunidad al alumno de apropiarse de los criterios de evaluación, los instrumentos de aprendizaje, así como de la gestión de sus propios errores.

En cuanto a los propósitos de la evaluación formativa en el área de la producción de textos escritos, Ribas (1997b) señala que dependiendo del momento de la secuencia didáctica en que se lleve a cabo, la evaluación tendrá diversos propósitos: al inicio, posee una función proactiva y de diagnóstico, pues permite explicitar los conocimientos que los alumnos tienen con respecto a los contenidos que deben aprender; es decir, la evaluación permitirá anticipar la acción. Durante el desarrollo, la evaluación tiene como propósitos detectar avances y dificultades de los alumnos, ayudarlos a tomar conciencia del proceso de aprendizaje y de escritura, y permitirá tomar decisiones sobre el mejor camino a seguir. Al concluir la secuencia didáctica, la evaluación tiene la finalidad de hacer un balance de los objetivos de aprendizaje que fueron alcanzados y aquéllos a reforzar; esto permitirá determinar cuál ha de ser la siguiente actuación y propicia que el alumno comprenda qué procesos seguir para aprender y que en una situación futura de aprendizaje tenga más elementos para gestionar su aprendizaje.

Ribas (1997b) también indica que uno de los propósitos específicos de la evaluación formativa en la producción de textos escritos es contribuir a que los alumnos regulen su propio proceso de aprendizaje, es decir, a que adquieran y construyan los mecanismos para “[...] planificar, monitorizar y evaluar el propio proceso de aprendizaje de una manera consciente y dinámica” (Monereo y Clariana, 1993, en Ribas, 2001, p. 52).

Al igual que Ribas (1997b), Jamison (2010) y Gutiérrez (2010) también se inclinan por la evaluación de índole formativa y señalan la importancia de que ésta lleve a la autorregulación. Gutiérrez (2010) también señala que cuando los alumnos conocen sus logros durante el proceso de escritura y no sólo el resultado final pueden desarrollar un control de su aprendizaje, además de incrementar su motivación y confianza.

Otra propuesta es la de Serrano (1989) quien, al igual que los autores mencionados anteriormente, opta por una evaluación formativa y señala que las actividades evaluativas en el ámbito de la producción de textos escritos deben erigirse como actividades continuas y permanentes que atraviesen todo el proceso de aprendizaje. Además de esto, Serrano (1989) señala que la evaluación de la producción de textos escritos tiene entre una de sus finalidades permitir al docente obtener información del avance académico de sus alumnos, de sus necesidades y dificultades para así poder guiarlos y ayudarlos.

Como se puede apreciar, los investigadores del área de la producción de textos escritos generalmente se inclinan por una evaluación de carácter formativo y plantean dentro de ésta propósitos específicos de la evaluación: 1) identificar los conocimientos que los alumnos tienen con respecto a los contenidos que deben aprender; 2) detectar avances y dificultades de los estudiante; 3) ayudar a los alumnos a ser conscientes del proceso de aprendizaje y del proceso de escritura; 4) tomar decisiones para ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes; 5) propiciar que los alumnos autorregulen su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) se mencionan tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, las cuales corresponden con los tres momentos que constituyen la metodología de todos los proyectos didácticos de la asignatura de español: inicio, desarrollo y socialización.

Al igual que en la investigación sobre evaluación de la producción de textos escritos, en dicho documento se indica que la evaluación diagnóstica tiene por objetivo permitir la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes, así como reconocer las dificultades que ellos pudieran enfrentar. La evaluación formativa tiene dos propósitos: la identificación de logros y dificultades que presentan los estudiantes durante el desarrollo de las actividades del proyecto y la toma decisiones durante el avance de mismo. La evaluación sumativa tiene el propósito de dar cuenta de en qué grado se lograron los aprendizajes esperados, esto mediante la evaluación de un producto final. Además de lo anterior, se señala la necesidad de asignar calificaciones al finalizar cada bimestre, dependiendo de los proyectos desarrollados durante este lapso de tiempo y de las características del grupo.

Con base en lo que se ha expuesto hasta este momento, se puede decir que en la investigación, al menos en la que ha sido consultada, y en el currículo mexicano para secundaria se reconocen dos propósitos de la evaluación: formativos y sumativos. Estos propósitos derivan, a su vez, en propósitos específicos, mismos que se concentraron en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Concentrado de propósitos de la evaluación.

<b>FORMATIVOS</b>	<b>SUMATIVOS</b>
Identificar los conocimientos que los alumnos tienen con respecto de los contenidos que deben aprender.	Asignar calificaciones
Identificar avances y dificultades de los alumnos.	Certificar el grado de aprendizaje de los alumnos para promoverlos de un grado a otro.
Ayudar a los alumnos a tomar conciencia del proceso de aprendizaje y del proceso de escritura.	
Tomar decisiones para ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.	Hacer un balance de los objetivos de aprendizaje logrados y los aspectos a reforzar.
Propiciar que los alumnos autorregulen su proceso de aprendizaje.	

Cabe señalar que el propósito sumativo que se refiere a hacer un balance de los objetivos de aprendizaje logrados y los aspectos a reforzar, originalmente es clasificado por Ribas (1997b) como un propósito de carácter formativo, sin embargo, en esta investigación se decidió ubicarlo dentro del paradigma sumativo, debido a que dicho propósito se lleva a cabo, de acuerdo con esta misma autora, al finalizar el aprendizaje.

## **2.4. Comunicación de resultados de la evaluación**

Aunque la evaluación tenga propósitos claros y la información obtenida de ésta sea precisa, sólo ayudará al logro de los objetivos de aprendizaje si es comunicada a la audiencia con la que se prevé compartir la información (Stiggins y colaboradores, 2007).

El propósito de este apartado es exponer lo concerniente a la comunicación de resultados de la evaluación o retroalimentación<sup>4</sup> en el área de la producción de textos escritos. El punto de partida para hacer esto es la propuesta de Stiggins y colaboradores

<sup>4</sup>En esta investigación se entenderán los términos *comunicación de resultados* y *retroalimentación* como sinónimos, por lo que se alterna su uso.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(2007), quienes señalan que la comunicación de resultados puede realizarse desde la perspectiva de la evaluación formativa o dentro del enfoque de la evaluación sumativa, lo que determinará cómo se maneje la información que se obtenga de la evaluación.

En la comunicación de resultados de índole formativa, las evidencias que se reúnen se manejan a través de descripciones que muestren con detalle el logro de los alumnos en cada uno de los objetivos de aprendizaje. Esta información se puede recolectar en portafolios o también se pueden emplear entrevistas con los alumnos o comentarios escritos. En todo caso, el objetivo es mantener los detalles de cada evaluación, aunque en algunos momentos se pueden resumir para ver la mejora de los estudiantes a través de tiempo. En este tipo de comunicación de resultados participa el docente, pero los actores principales son los alumnos, cuya participación es de suma importancia.

En el caso de la comunicación de resultados sumativa, las evidencias son tratadas a través de juicios finales que resumen el desempeño de los alumnos con respecto a estándares o puntos de referencia. Esta información se comunica a través de calificaciones, aunque también se pueden emplear entrevistas y se manejará de tal modo que se puedan resumir las evaluaciones de diversos momentos para llegar a una puntuación.

En este tipo de comunicación de resultados, señalan Stiggins y colaboradores (2007), el actor principal es el docente; sin embargo, es relevante y necesario que el alumno también esté involucrado. En este sentido, lo ideal sería que los alumnos comprendan los fundamentos de las notas que reciben, se involucren en su propia evaluación y que haya una comunicación constante y descriptiva entre profesores y estudiantes, la cual se focalice en aquello que los alumnos han aprendido y en cuál será el siguiente paso en su aprendizaje.

Independientemente de la manera en que se realice la comunicación de resultados, Stiggins y colaboradores (2007) señalan que es importante que ésta cumpla con las siguientes condiciones: 1) los objetivos de aprendizaje evaluados deben ser claros, 2) la información debe ser precisa, tomando en cuenta que la información que sea imprecisa no se utilizará, 3) se debe cuidar que los símbolos o marcas de la evaluación sean claros y, 4) la comunicación de resultados debe adaptarse a la audiencia a la que se dirige, considerando el momento oportuno para hacerlo, el nivel de detalle de la información que se comunique, además de prever los efectos no deseados que de esto puedan derivar.

Finalmente, Stiggins y colaboradores (2007) señalan que es necesario que los alumnos comprendan el propósito de la evaluación y cómo van a ser utilizados los resultados de ésta. También es importante que se brinde a los estudiantes información frecuente y oportuna, además de mantenerlos informados acerca de dónde se encuentran con respecto a los objetivos de aprendizaje que deben alcanzar. Igualmente, será más oportuno ofrecer una descripción de los resultados de la evaluación en lugar de juicios, así como dar retroalimentación descriptiva que indique al alumno lo que puede hacer y cuál es el siguiente paso en su aprendizaje y no sólo lo que no puede hacer.

Al igual que Stiggins y colaboradores (2007), Brookhart (2011) señala, como parte de los estándares de evaluación que propone, que es indispensable que los profesores puedan articular los propósitos de la evaluación con los contenidos a abordar y la profundidad de pensamiento que éstos implican, expresándolos de tal modo que sean alcanzables y evaluables.

Además de esto, Brookhart (2011) indica que los profesores también deberían tener un repertorio de estrategias para comunicar a los estudiantes cuál es su logro de aprendizaje. Para realizar esto, es indispensable compartir de manera clara los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito, además de saber en dónde se encuentra el estudiante con respecto a los conocimientos que debe adquirir. Asimismo, será importante que las metas de aprendizaje sean coherentes con los estándares y objetivos del currículum y que también sean compartidas con los alumnos, así como con los padres y otros profesores.

De acuerdo con la propuesta de esta investigadora, los profesores deben tener la capacidad de dar retroalimentación útil y efectiva al trabajo de los estudiantes. La retroalimentación de la que habla Brookhart (2011) debe incluir descripciones y comentarios acerca del trabajo de los estudiantes y los procesos que dicho trabajo implique. De igual manera, será importante que se dé información a los alumnos acerca de su trabajo, contrastando esto con los criterios de éxito.

Brookhart (2011) también señala que la retroalimentación debe ser elaborada, pero no compleja; tendrá que ser específica, evitando elogios, y diferenciada para cada uno de los diferentes aprendizajes que se estén evaluando. Además de esto, la retroalimentación debe tener un grado intermedio de generalización, evitando ser extremadamente específica,

de tal modo que los estudiantes puedan identificar las mejoras que necesitan hacer a su trabajo.

Finalmente, la investigadora señala que los docentes deben ser capaces de articular su interpretación de los resultados de la evaluación y sus razonamientos acerca de las decisiones educativas que toman basándose en dichos resultados, para comunicar esto a las poblaciones que se atienden, ya sean estudiantes y sus familias, la escuela o la comunidad. Esto quiere decir que los profesores deben considerar la información que necesitan conocer los diversos actores educativos y comprender cómo usar la evaluación para tomar diferentes tipos de decisiones en materia educativa.

Otra propuesta acerca de las condiciones de una retroalimentación efectiva es la de Wiggins (1998), quien indica que la mejor retroalimentación es específica, comunica directamente o de manera descriptiva los resultados de la evaluación, es clara para quien es comunicada y se elabora en términos de objetivos y estándares de aprendizaje específicos. Además, la retroalimentación efectiva debe proporcionar una comparación entre el logro esperado y el logro real.

La literatura sobre la producción de textos escritos que fue consultada para la presente investigación no ahonda en cuestiones como el tipo de información obtenida de la evaluación o el manejo de ésta. Sin embargo, algunos investigadores sí hacen referencia a las condiciones necesarias para llevar a cabo una comunicación de resultados de la evaluación efectiva y otros apuntan al uso de algunos métodos como los portafolios y los comentarios escritos.

Como se señaló en apartados anteriores, en esta investigación se concibe que los portafolios, tal y como lo señalan Stiggins y colaboradores (2007), son métodos para realizar la comunicación de resultados de la evaluación. Con respecto a este tema, Graziano (2007) indica que los portafolios son un conjunto de varias muestras del trabajo de los alumnos que incluyen los diversos borradores elaborados a lo largo del proceso de producción de textos, así como la retroalimentación del maestro, de los compañeros e incluso la autoevaluación. De acuerdo con este autor, el uso de los portafolios permite dar cuenta del grado en que los estudiantes han alcanzado los aprendizajes esperados y también da la posibilidad de ver la escritura como un proceso.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A propósito del uso de los portafolios, Ribas (2009) señala que en clase de lengua, éstos tendrían que reunir los textos hechos por los alumnos, tanto orales como escritos, las versiones finales y aquéllas que ilustren el proceso por el que se realizaron. Gómez (1995) afirma que la evaluación a través de portafolios “[...] no es otra cosa que la recopilación sistemática de los trabajos del estudiante. Esta recopilación permite seguir paso a paso la evolución del alumno” (p. 135).

En lo que respecta a los comentarios escritos, lo primero que habría que señalar es que Parr y Timperley (2010) indican que ésta es una práctica problemática. De acuerdo con las investigaciones citadas por estos autores (Hyland, 2000; Municie, 2000; Kluger & DeNisi, 1998), los comentarios escritos no suelen ser efectivos para mejorar la escritura. Esto se debe a que los profesores tienden a carecer de conocimientos acerca del funcionamiento de la escritura (Moats, 2000; Moats y Lyon, 1996; Wong-Fillimore y Snow, 2002, en Parr y Timperley, 2010), además de tener dificultades para especificar lo que implica un desempeño de calidad en esta área del conocimiento.

La poca efectividad de los comentarios escritos también se debe a que los profesores se centran en cualidades personales de los estudiantes o no les dan suficiente información para poder mejorar. Estos autores también mencionan que varios estudios (Connors & Lunsford, 1993; Sommers, 1982, Hargreaves y McCallum, 1998) señalan que los docentes tienden a focalizar sus comentarios en cuestiones técnicas o superficiales, en detrimento de las cuestiones más profundas como la construcción de significados que hacen los alumnos.

Con respecto a este tema, Limbrick y Parr (2010) afirman que muchos profesores, al momento de dar retroalimentación a los alumnos, sólo indican de una manera muy general los criterios de éxito o de logro que deberían cubrir los estudiantes. De acuerdo con Parr y Timperley (2010), una de las características que deben tener los comentarios por escrito para contribuir de manera efectiva al desarrollo de las habilidades de escritura de los alumnos radica en que dichos comentarios deben indicar a los estudiantes, de manera específica, cuáles son los criterios de éxito o las características de un trabajo de calidad.

Parr y Timperley (2010) también señalan que es necesario que los comentarios escritos ayuden a los estudiantes a ver dónde están con respecto a lo que tienen que lograr y les señalen qué deberían hacer para poder cerrar la brecha entre su desempeño actual y el logro que es deseable que alcancen.

A propósito de la comunicación de resultados de la evaluación, los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) ofrecen pocas orientaciones. Únicamente se hace alusión a la Cartilla de Educación Básica, en la que se debe registrar el nivel de desempeño de los alumnos, además de las acciones que tanto la escuela como la familia deben realizar para ayudar a que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados. Aparte de esto, el currículo oficial señala que los resultados de la evaluación deberán comunicarse, en primer lugar, a los estudiantes.

Con base en lo que se ha expuesto en este apartado, se puede decir que la literatura que se ha consultado se refiere al menos a tres dimensiones de la comunicación de resultados: los actores involucrados, el manejo de la información y los métodos que se emplean. Con fines de orden, esto se concentró en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Concentrado de dimensiones de la comunicación de resultados de la evaluación.

<b>Actores involucrados</b>		<b>Manejo de la información</b>	<b>Métodos</b>
<b>FORMATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos</li> <li>• Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se describe con detalle el logro de los alumnos en cada uno de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Se mantienen los detalles de las evaluaciones, aunque en algunos momentos se resumen para ver la mejora de los alumnos a través de tiempo.</li> </ul>	Entrevistas
			Portafolios
			Comentarios escritos
<b>SUMATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utilizan juicios finales que resumen el desempeño de los alumnos con respecto a estándares o puntos de referencia.</li> <li>• Se resumen las evaluaciones de diversos momentos para llegar a una puntuación, sin mantener el detalle de cada una de las evaluaciones.</li> </ul>	Compartir calificaciones

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de las decisiones que se tomaron en materia metodológica para llevar a cabo esta investigación. Esto incluye una descripción de los siguientes elementos: 1) enfoque metodológico, 2) selección de participantes, negociación de acceso y cuidados éticos, 3) técnicas de obtención de información, 4) operacionalización del constructo, 5) procedimientos de análisis y 6) validación de la información.

### 1. Enfoque metodológico

Reynaga (2010) señala que elegir una metodología es optar por una forma de comprender la realidad, por lo que se debe tomar en cuenta qué aspecto u objeto de ésta se requiere comprender y con qué finalidad. Considerando que el objeto de estudio de esta investigación fueron las prácticas evaluativas de los docentes en el área de la producción de textos escritos y que con esto se buscó ofrecer una descripción de dichas prácticas, se eligió un diseño metodológico de estudio de caso y un enfoque cualitativo.

Se optó por un estudio de caso, dado que éste posibilita “[...] la comprensión en profundidad de un objeto, hecho, proceso o acontecimiento en su contexto natural” (Rovira, 2004, p.11). Merriam (1998, en Rovira, 2004), indica que el estudio de caso permite concentrarse en un caso particular que puede revelar aspectos relevantes sobre el fenómeno que representa. Además, ofrece una descripción rica y completa de lo que se estudia, tiene un carácter heurístico, pues brinda comprensión al lector de la investigación acerca del fenómeno de estudio, y es inductivo, dado que los resultados son producto del análisis de unos datos que están en un contexto particular.

En esta investigación se trabajó con dos casos, por lo que también se puede decir que se utilizó un estudio de caso múltiple. Este tipo de diseño, de acuerdo con Yin (2014), sigue la lógica de las réplicas que se hacen en los experimentos múltiples, por lo que una de sus ventajas es que permite que el estudio general sea más robusto.

También se consideró pertinente adoptar un enfoque cualitativo, ya que éste, como señala Reynaga (2010), se aboca tanto a las actividades como a los significados e interacciones de las personas en un escenario específico, lo que dio la oportunidad de hacer

un acercamiento a profundidad a las particularidades de las prácticas evaluativas de algunos profesores, para así poder construir una descripción más rica de las mismas.

Asimismo, el enfoque cualitativo fue pertinente en esta investigación debido a que permite mostrar una variedad de perspectivas sobre un mismo objeto de estudio, tomando en cuenta las prácticas, el conocimiento y los significados subjetivos que los participantes dan a ese objeto en un contexto concreto (Flick, 2004). Esta característica del enfoque cualitativo dio a la investigadora la posibilidad de acercarse a los docentes para descubrir sus prácticas cotidianas en la evaluación de la producción de textos escritos, involucrando, además de esto, los sentidos y significados que los profesores dieron a estas prácticas.

Finalmente, se consideró adecuado hacer un estudio corte cualitativo debido a que esto conlleva la adopción de un enfoque interpretativo y naturalista del objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2005). Tal aseveración, en el caso de esta investigación, implicó privilegiar la interpretación de la información obtenida en función de los sentidos y significados que los docentes construyen en torno a sus prácticas de evaluación, pero además conllevó abordar estas prácticas en el escenario natural donde acontecen -el aula-, lo que permitió tener una visión más amplia del contexto en el que se llevan a cabo.

## **2. Selección de participantes, negociación de acceso y cuidados éticos**

El trabajo de campo fue realizado a lo largo de un mes, desde los últimos días de octubre hasta los últimos días de noviembre de 2014, durante el desarrollo del segundo bimestre del ciclo escolar 2014-2015. La selección de los participantes se hizo de manera intencional y por conveniencia. Para esto, se escogió una escuela secundaria general de la ciudad de Aguascalientes, cuyos docentes tuvieran la disposición para colaborar en el estudio.

La negociación del acceso a las aulas se hizo con varias semanas de anticipación (aproximadamente desde finales de septiembre) y comenzó con un primer acercamiento a las autoridades de la escuela seleccionada, a quienes se les proporcionó una carta solicitando el acceso a la institución, misma que incluía una breve descripción de las características y objetivos de la investigación.

Una vez que esto se llevó a cabo, se contactó a varios docentes de español que impartieran clases en segundo grado de secundaria en la institución seleccionada. Se tuvo un acercamiento con cada profesor con el fin de proporcionarles una descripción sucinta de la investigación e invitarlos a formar parte de ella. Finalmente, dos docentes, cuyos pseudónimos en este documento son Inés y Mariana, aceptaron participar en la investigación.

La profesora Inés tiene a su cargo la asignatura de español con los cuatro grupos del turno vespertino, además de un grupo en una escuela primaria; su formación de origen es normalista, tiene treinta y dos años de experiencia frente a grupo, y siete años impartiendo la asignatura de español en la escuela en la que trabaja actualmente. La profesora Mariana, por su parte, imparte la asignatura de español con dos de los cuatro grupos en el turno matutino; su formación de origen es normalista, tiene seis años de experiencia frente a grupo y seis años impartiendo esta asignatura en la escuela en la que actualmente labora.

En la última etapa del estudio se consideró adecuado tener entrevistas con los alumnos de estas docentes, dado que resultaba relevante conocer los significados que ellos dan a la evaluación que sus profesoras hacen de sus trabajos. Además de esto, los estudiantes realizaron tareas de evaluación (autoevaluación y co-evaluación), por lo que también se buscó obtener información acerca de la manera en que estos procesos fueron llevados a cabo, desde la perspectiva de los propios estudiantes.

Para esto último se seleccionó un total de siete alumnos de segundo de secundaria: cuatro del turno matutino y tres del vespertino. La selección de los alumnos se hizo tomando en cuenta los siguientes aspectos de los trabajos que ellos realizaron y sus profesoras evaluaron:

1. Las calificaciones. En algunos casos se seleccionaron los trabajos con las calificaciones más bajas o más altas.
2. Los comentarios escritos de las docentes. Se consideró necesario indagar en los significados que los alumnos otorgan a los comentarios escritos de las profesoras, sobre todo cuando éstos parecían ser ambiguos.
3. La co-evaluación o autoevaluación. En el grupo en que se realizaron actividades de co-evaluación se optó por entrevistar a algunos alumnos que hubieran evaluado más de un trabajo de sus compañeros; o en el caso contrario, que no hubieran evaluado a

ningún compañero. En cuanto a la autoevaluación, se consideraron algunos de los alumnos que se hubieran asignado una calificación, tomando en cuenta que no todos lo hicieron o, en el caso contrario, que no se hubieran autoevaluado.

4. Tema del trabajo. En uno de los grupos, la selección del cuento a modificar fue libre y la mayoría de los estudiantes eligieron cuentos infantiles, a excepción de un alumno que optó por otro tipo de cuento. Hay que señalar que este estudiante finalmente no fue entrevistado, pues no asistió a la escuela cuando se realizaron las entrevistas y no fue posible localizarlo posteriormente.

Las decisiones con respecto a los cuidados éticos de la investigación se tomaron considerando el código de ética de la American Educational Research Association (2011), documento en el que se menciona que es importante obtener el consentimiento informado de los participantes cuando los datos recolectados para la investigación se obtienen a través de alguna forma de comunicación, interacción o intervención.

Dado que en este estudio los datos provienen precisamente de técnicas de obtención de información que implican registrar tanto las declaraciones como las intervenciones de las docentes, se optó por entregar un formato de consentimiento informado (véase **Anexo 1**) a las profesoras. Este documento incluyó las implicaciones del estudio, las cuestiones referentes a la confidencialidad y anonimato, y asuntos concernientes a la socialización de los resultados. Una vez que este formato fue firmado por las profesoras, se les entregó una copia del mismo y el original quedó en manos de quien realizó esta investigación.

En el caso de las entrevistas con los alumnos, se solicitó la autorización de las autoridades de la escuela y antes de cada entrevista se pidió permiso a los alumnos para grabar en audio y se informó a cada uno acerca de las condiciones de confidencialidad y anonimato. La American Educational Research Association (2011) señala que en las investigaciones en las que los participantes son niños, es necesario el consentimiento de su tutor legal; esto se puede evitar cuando el riesgo para los participantes es mínimo. En este caso, no se les pidió a los alumnos proporcionar datos personales, ni tocar temas que pudieran ser sensibles para ellos, lo que ayudó a garantizar que no hubiera alguna consecuencia perjudicial para los estudiantes derivada de su participación en la investigación, por lo que no se requirió la autorización de los tutores. En todo caso, como

señala este documento, era importante conseguir el consentimiento en la medida en que los estudiantes son capaces de darlo, lo cual sí se hizo.

Finalmente, cabe señalar que a lo largo de este documento se utilizaron seudónimos para referirse tanto a los docentes como a los alumnos para conservar la confidencialidad de la información y el anonimato de los informantes.

### **3. Técnicas de obtención de información**

En toda investigación, la selección de las técnicas para obtener información debe estar determinada en función del objeto de estudio (Flick, 2004). Dadas las características de la presente investigación, se optó por utilizar tres técnicas de recolección de datos: observación, análisis de evidencias y entrevistas semiestructuradas.

#### **3.1. Observación**

La observación es una técnica que “permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja [...]” (Sánchez, 2008, p. 100). Se optó por emplear la observación, dado que, de acuerdo con Vogt, Gardner y Haeffele (2012), es pertinente, entre otras situaciones, cuando es necesario crear un retrato rico del objeto de estudio en contexto, a través de una descripción densa.

En esta investigación, la observación contribuyó a conformar un panorama amplio y rico en detalles de lo que en la clase se estableció con relación al proyecto didáctico de interés, incluyendo las acciones encaminadas a la evaluación de la producción de textos escritos.

Para llevar a cabo lo anterior, se consideró pertinente contar con un formato de observación (**Anexo 2**) para sistematizar lo observado, tomando en cuenta cinco rubros: 1) tiempo de inicio de la actividad, 2) tiempo de finalización de la actividad, 3) descripción general de la actividad, 4) hechos observados (consignas de la docente, respuesta de los alumnos, interacciones) con una columna para docente y otra para alumnos, y, 5) anotaciones del observador, que contempló el registro de interpretaciones, preguntas, reacciones, sentimientos, etc.

La observación se aplicó durante todo el desarrollo del proyecto didáctico elegido (de dos a tres semanas), por medio de la asistencia a todas las sesiones de las docentes con el grupo que ellas mismas seleccionaron. Antes de iniciar esto, se hizo una observación previa con el fin de probar el funcionamiento del formato de observación y, con base en lo que se obtuvo, éste fue modificado. Previo a la aplicación de esta técnica de obtención de información también se conversó con los docentes para acordar el grupo a observar, así como las condiciones de la observación (se especificó que se procuraría no tener interacción con los alumnos y no interferir con el desarrollo de la clase).

Durante la observación, los registros se hicieron en papel para su posterior transcripción y se obtuvo un total de 23 formatos de observación: 11 para la docente de turno matutino y 12 para la profesora de turno vespertino.

Después de la primera semana de observación, comenzaron a elaborarse narrativas, que a diferencia de los formatos contienen una descripción más detallada de lo observado, pues se incorporó más información de la que se registró, específicamente en lo que respecta a las reflexiones del observador, ejemplos para contextualizar las actividades, comparaciones entre prácticas y actividades, además de otros elementos. Se generó una narrativa por cada día de observación, lo que arrojó un total de quince narrativas: seis de la profesora de turno matutino, nueve de la docente de turno vespertino.

Las observaciones finalizaron cuando se dio cierre al proyecto didáctico de interés y la información que de esta técnica se obtuvo fue retomada, junto con las evidencias del trabajo de los alumnos, para generar los guiones de entrevista (para alumnos y docentes).

### **3.2. Análisis de evidencias**

Además de las observaciones, se consideró necesario llevar a cabo un análisis de evidencias, entendiendo que éstas son “[...] productos de las prácticas [*docentes*], como planes de clase, cuadernos de alumnos, exámenes aplicados o tareas encomendadas” (Martínez, 2012, p. 12). Este acercamiento a las prácticas docentes, permite:

[...] revelar muchas cosas sobre la práctica del maestro, como la forma en que entiende su papel, el manejo que tiene de los contenidos, su concepción de la evaluación, el grado en que ofrece retroalimentación más o menos rica a los alumnos, entre otras (p. 13).

En el presente estudio se analizaron los trabajos que los alumnos realizaron por indicación de las profesoras. Esto se hizo con el fin de conocer de qué manera se concreta, en casos específicos, lo que se establece dentro del aula en cuanto a la evaluación de la producción de textos escritos. Asimismo, esto permitió identificar los objetos de conocimiento que evalúan las profesoras y la retroalimentación que dan a sus estudiantes.

El proceso del análisis de evidencias comenzó en las últimas semanas de observación, con la identificación de los trabajos que sería relevante analizar. Subsecuentemente, se solicitaron a ambas docentes los textos de todos los alumnos del grupo observado (o al menos los que tuvieran disponibles) una vez que los hubieran evaluado. Cabe mencionar que las evidencias fueron rescatadas tanto de los cuadernos de los alumnos como de los trabajos finales.

Después de esto, se procedió a digitalizar y fotocopiar los documentos, obteniendo un total de 26 evidencias del grupo de turno matutino, mismas que fueron clasificadas en dos rubros: parciales y finales. El criterio para llevar a cabo esta clasificación fue la pertenencia de la evidencia al producto final del proyecto didáctico o a un ejercicio parcial. Cada uno de estos documentos contiene lo siguiente:

**Tabla 5.** Clasificación de evidencias (matutino).

<b>Evidencias parciales</b>	<b>Evidencias finales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos cuadros descriptivos de modificaciones a un cuento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos cuadros descriptivos de modificaciones a un cuento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un texto escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un borrador de un texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una tabla de co-evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Versión final del texto</li> <li>• Una tabla de co-evaluación</li> </ul>

Del grupo de turno vespertino se obtuvieron un total de 31 evidencias, mismas que fueron clasificadas, al igual que las del otro grupo, en finales y parciales, aunque éstas incluyen algunos elementos distintos, pues, a diferencia del otro grupo, no se desarrolló un ejercicio parcial, sino que todas las actividades iban dirigidas hacia la realización de un producto final. Aun así, se optó por clasificar las evidencias de la misma manera que se

hizo con las del otro grupo, pues se puede distinguir entre aquellos materiales que se generaron y evaluaron durante el desarrollo del proyecto didáctico, y aquéllos que fueron elaborados, entregados y evaluados como parte del trabajo final.

**Tabla 6.** Clasificación de evidencias (vespertino).

<b>Evidencias parciales</b>	<b>Evidencias finales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un cuadro descriptivo de modificaciones a un cuento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un texto escrito</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación de escritura de un texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una tabla de auto-evaluación</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Borrador de un texto</li> </ul>	

Una vez que se hizo la clasificación de evidencias, se escogieron siete trabajos, cuatro de alumnos de turno matutino y tres de turno vespertino. Cabe señalar que originalmente se consideraron cuatro trabajos de estudiantes de turno vespertino, pero, como se señaló anteriormente, no fue posible localizar a uno de los alumnos. Para hacer la selección de los trabajos se tomaron en cuenta los criterios antes mencionados: las calificaciones de los trabajos, los comentarios escritos de las profesoras, la co-evaluación o autoevaluación realizada por los alumnos y algunos rasgos específicos del texto, como el tema del mismo.

Con base en estos materiales y la información obtenida de las observaciones, se elaboraron los guiones de entrevista para las docentes. De igual manera, esta información sirvió para seleccionar a los alumnos a quienes se entrevistó y para elaborar los guiones de entrevista correspondientes.

### **3.3. Entrevistas semiestructuradas**

De acuerdo con Vogt, Gardner y Haeffele (2012), las entrevistas son útiles cuando el conocimiento subjetivo que se requiere conocer se obtiene con mayor eficacia mediante los temas de la entrevista y cuando las preguntas requieren respuestas detalladas que no se pueden obtener por medio de una encuesta.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Siguiendo a estos autores, las entrevistas también resultan pertinentes en los casos en los que es más importante la información a profundidad que la capacidad de llegar a generalizaciones sobre una población y cuando los informantes necesitan tiempo para pensar y elaborar sus respuestas.

Con las entrevistas se buscó recabar información acerca de las opiniones que las profesoras y los alumnos tienen con respecto a la evaluación y enseñanza de la producción de textos escritos. Además, se planteó que las entrevistas se constituyeran como una vía para validar la información obtenida en la observación y el análisis de evidencias, y así poder fortalecer los hallazgos de la investigación.

Dadas las finalidades de las entrevistas, su diseño se llevó a cabo una vez que se había realizado la observación de la intervención de las docentes en el salón de clases y que se habían obtenido las evidencias. Con base en los datos obtenidos por medio de estas dos técnicas, se elaboró un guión de entrevista diferente para cada docente y para cada alumno. En total, se realizaron 9 entrevistas, mismas que oscilaron entre los 15 y 50 minutos, siendo más cortas las de los alumnos.

Cada guión de entrevista se elaboró de manera diferenciada para cada participante, debido a que se buscaba ahondar en las particularidades de cada caso. Para hacer esto, se tomaron en cuenta las diversas actividades que las docentes propusieron a lo largo del desarrollo del proyecto didáctico. En el caso de los los alumnos, se consideraron algunas características de sus trabajos: calificaciones, comentarios escritos, co-evaluación y autoevaluación y tema del trabajo. Estos aspectos, como se ha indicado en párrafos anteriores, también sirvieron como criterios para seleccionar a los alumnos a entrevistar

Aunque las entrevistas fueron personalizadas, hubo ejes generales que se abordaron en todos los casos. En las entrevistas con las docentes, los guiones tenían la misma estructura (presentación, desarrollo y cierre) y los ejes fueron los siguientes: 1) enseñanza de la producción de textos escritos, 2) evaluación de la producción de textos escritos, 3) expectativas de la enseñanza y evaluación de la producción de textos escritos.

Además de esto, al finalizar cada entrevista se comentó con las docentes la posibilidad de entrevistar a sus alumnos y se les pidieron sugerencias para llevar a cabo esto, tales como el lugar y hora más adecuados para realizar la entrevista, los temas a abordar y los alumnos con lo se podría platicar, tomando en cuenta a aquellos estudiantes

que ellas consideraran con mayor o menor logro académico. Cabe mencionar que también se pidió a cada docente que mencionara sus datos, incluyendo su formación de origen, los años de experiencia frente a grupo, de manera general y en la escuela donde labora actualmente, así como el número de grupos a los que imparte clases en esa institución.

En cuanto a los guiones de entrevista de los alumnos, éstos incluyeron en todos los casos la misma estructura (presentación, desarrollo y cierre), además de una introducción y apreciación del proyecto, misma que se abordó después de la presentación, y un balance general, que se trató antes del cierre de la entrevista.

Con el eje de introducción y apreciación del proyecto se pretendía que el alumno describiera, a grandes rasgos, el tema del proyecto didáctico, lo que desde su percepción se esperaba que aprendiera, así como su apreciación acerca de lo que logró y lo que le faltó hacer o aprender. Esta etapa de la entrevista se incluyó por dos razones. Por un lado, permitió conocer la percepción de los alumnos acerca de su propio desempeño académico en el proyecto didáctico seleccionado. Por otra parte, sirvió de preámbulo para que los alumnos recordaran el proyecto y subsecuentemente abordaran los temas relacionados con la evaluación.

El eje de balance general estuvo orientado a conocer las sugerencias del alumno acerca del planteamiento del proyecto, los cambios que haría, así como las recomendaciones que daría a su profesora para mejorar el trabajo en este proyecto didáctico si se volviera a realizar.

El resto de los ejes de los guiones de entrevista para los alumnos fueron distintos hasta cierto punto, pero en todos se buscó indagar sobre lo siguiente: 1) significados de la evaluación, incluyendo calificaciones, notas si las había y otras marcas de evaluación, 2) impacto afectivo<sup>5</sup> y 3) utilidad de la evaluación. En algunos casos también se incluyeron otros puntos: el proceso de asignación de calificaciones y la selección del compañero que evaluó o del compañero a evaluar.

Dado que cada grupo realizó actividades distintas, las cuales derivaron en diferentes modalidades de evaluación, los guiones de entrevista se diseñaron de acuerdo con el grupo

---

<sup>5</sup>El impacto afectivo se relaciona con la motivación para aprender de los alumnos, misma que de acuerdo con Assessment Reform Group (2002), Butler (1988), Dweck (2001) y Sadler (1989), citados en Stiggins y colaboradores (2007), puede ser afectada por el tipo de retroalimentación que se ofrece a los estudiantes.

al que pertenecieran los alumnos. En el grupo de turno matutino se consideró relevante incluir lo siguiente: 1) co-evaluación, haciendo énfasis en la pregunta “¿cómo me evaluaron mis compañeros?”; 2) heteroevaluación, cuya pregunta era “¿cómo me evaluó mi maestro?”; 3) co-evaluación, tomando como punto central la pregunta “¿cómo evalué?”.

En cambio, en el grupo de turno vespertino se incluyeron los siguientes ejes: 1) heteroevaluación, cuya pregunta era “¿cómo me evaluó mi maestro?”; 2) autoevaluación, tomando como punto central la pregunta “¿cómo me evalué?”; y 3) comprensión del propósito de otras actividades de evaluación, mismo que se incluyó considerando que había productos parciales (una tabla de modificaciones y en algunos casos un esquema que indicaba lo que se iba a incluir en el cuento) que no eran parte de la entrega final, pero que eran relevantes para conocer con mayor detalle el proceso por el que fue elaborado el producto final.

Ahora bien, las entrevistas con los docentes se llevaron a cabo aproximadamente una semana después de que había concluido el proyecto didáctico que fue observado y se realizaron fuera del horario laboral de las docentes, pero dentro de la institución, debido a las preocupaciones de la escuela acerca de la interrupción de las clases. Antes de cada entrevista se explicó a las profesoras el objetivo de la misma, las condiciones de confidencialidad y anonimato, y se pidió permiso para grabar la conversación en audio.

Por su parte, las entrevistas con los alumnos se realizaron una vez que se entrevistó a las docentes. Por sugerencia de las autoridades educativas de la escuela y de las profesoras, se entrevistó de manera individual a cada uno de los alumnos durante la clase de español. Al igual que con los docentes, antes de comenzar la entrevista se explicó a los alumnos el objetivo de la misma, las condiciones de confidencialidad y anonimato, y se pidió permiso para grabar la entrevista en audio. Finalmente, se hizo una transcripción literal de cada entrevista para su posterior categorización y análisis.

#### **4. Operacionalización de las prácticas de evaluación**

Dado que las prácticas de evaluación son un constructo complejo, fue necesario descomponer dichas prácticas en conceptos que fueran más observables. Para esto se retomó el modelo de Stiggins y colaboradores (2007), autores que distinguen cuatro

dimensiones de la evaluación, las cuales fueron mencionadas en el segundo capítulo: objetos, métodos, propósitos y comunicación de resultados.

Se optó por este modelo porque permitió tener una visión integral y sistemática de los diferentes elementos que convergen en la evaluación, así como de la relación entre ellos. Además, la propuesta de Stiggins y colaboradores (2007), ha sido retomada en diversas investigaciones (García y colaboradores, 2011; 2015), por lo que se consideró viable emplearla en este estudio.

## 5. Procedimientos de análisis

Para realizar el análisis de los datos se siguió la lógica que Fernández (2006) sugiere para realizar un análisis cualitativo, la cual consta de los siguientes pasos:

1. **Obtención de la información.** Como ya se indicó, se obtuvo la información por medio de tres técnicas, mismas que fueron descritas en el apartado anterior.
2. **Capturar, transcribir y ordenar la información.** La transcripción de las observaciones se llevó a cabo en el periodo en que éstas se realizaron y a la par se elaboraron las narrativas. Después de esto, se hizo la clasificación de las evidencias del trabajo de los alumnos y una vez que concluyó el trabajo de campo, se procedió a hacer la transcripción de las entrevistas.
3. **Codificación de la información.** Con base en el enfoque teórico de esta investigación, se crearon diversas categorías y subcategorías de análisis. Después de esto, se codificó la información con ayuda del *software* Dedoose (2014). Cabe señalar que en este estudio se empleó lo que Rodríguez (2003) llama *codificación mixta*, lo que implica que se partió de categorías que fueron establecidas *a priori*, pero también se formularon nuevas categorías, considerando los datos obtenidos a partir del trabajo de campo. A continuación se muestran las categorías y subcategorías de análisis que fueron empleadas:

## Categorías y sub-categorías de análisis

1. **Objetos de la evaluación de la producción de textos escritos**
  - Proceso de producción de textos escritos
  - Textos escritos
  - Aprendizajes esperados
    - Estructura y elementos de los cuentos
    - Uso de recursos lingüísticos
  - Otros objetos de la evaluación
2. **Métodos de la evaluación de la producción de textos escritos**
  - Comunicación personal
  - Evaluación de desempeño
3. **Propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos**
  - Formativos
    - Diagnóstico
  - Sumativos
    - Calificaciones
    - Balance
4. **Comunicación de resultados de la evaluación de la producción de textos escritos**
  - Métodos
    - Compartir calificaciones:
    - Comentarios escritos
    - Comentarios orales
  - Manejo de la información
    - Formativo
    - Sumativo

4. **Integrar la información.** Finalmente, se integraron las distintas categorías para dar cuenta de cada una de las dimensiones de la evaluación, relacionándolas también con los referentes teóricos de este estudio.

## 6. Validación de la información

Para validar la información obtenida en esta investigación se emplearon dos recursos; uno de ellos fue la triangulación, misma que ayuda a “[...] potenciar el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada” (Flick, 2004 p. 229, en Denzin y Lincoln, 2005, p. 53). Esto permitió fortalecer los hallazgos obtenidos en esta investigación y también dio la oportunidad de ofrecer distintas perspectivas del objeto de estudio, lo que a su vez hizo posible que se pudiera dar cuenta al menos de una parte de la compleja realidad que constituyen las aulas de secundaria.

El segundo recurso consistió en validar la información por medio de los participantes. Para hacer esto, se proporcionó a las profesoras un reporte de la investigación, el cual incluyó el análisis de los resultados, la discusión y conclusiones, así como una carta de presentación en la que se pidió a las docentes identificar en el texto seis puntos específicos:

1. Argumentos con los que no estuvieran de acuerdo.
2. Ideas que les parecieran poco claras.
3. Ideas que consideraran que no representan sus prácticas de enseñanza y evaluación.
4. Aspectos que faltaba analizar.
5. Temas que consideraran que deberían ser investigados con mayor profundidad.
6. Cursos, materiales o talleres que creyeran necesarios para mejorar sus prácticas de evaluación en el área de la producción de textos escritos.

Los dos primeros puntos tuvieron como finalidad ayudar a precisar los resultados de esta investigación. En cambio, el tercero ayudó a garantizar que la información obtenida y su interpretación fuera adecuada y válida. Los tres puntos restantes permitieron fortalecer las conclusiones de este estudio, pues dieron pauta sobre futuras investigaciones que sería importante realizar, así como vías y recursos para coadyuvar a la formación de los docentes.

Se indicó a las profesoras cuál era su pseudónimo para que pudieran identificar lo correspondiente a sus prácticas de enseñanza y evaluación. Después de una semana, lapso que se dio a las docentes para revisar el texto, se tuvo una reunión con cada una de ellas

para comentar sus observaciones al documento. Las declaraciones de las profesoras fueron grabadas en audio con su autorización y posteriormente fueron integradas en el presente documento con el fin de validar y fortalecer los hallazgos de esta investigación.



## CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de los resultados obtenidos en esta investigación, procurando responder las cuatro preguntas que al inicio de este trabajo fueron planteadas:

Los profesores de secundaria:

- ¿Qué evalúan de la producción de textos escritos?
- ¿Cómo evalúan la producción de textos escritos?
- ¿Con qué propósitos evalúan la producción de textos escritos?
- ¿Cómo comunican los resultados de la evaluación de la producción de textos escritos?

Para llevar a cabo esto, se dividió este capítulo en cinco apartados. En el primero de ellos se ofrece una breve descripción del desarrollo del proyecto didáctico seleccionado, en cada una de las dos prácticas docentes observadas. Los siguientes apartados están orientados a cubrir tres de las cuatro dimensiones planteadas en las preguntas de investigación: objetos, propósitos y comunicación de resultados. En cada uno de estos apartados se ofrece una descripción del proceso de construcción de categorías para cada dimensión de la evaluación y después de esto, se exponen los resultados obtenidos. Finalmente, en el último apartado, se aborda la relación entre las prácticas de evaluación de las profesoras y lo establecido por los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) y los libros de texto para secundaria.

Es pertinente señalar que lo concerniente a los métodos de evaluación no fue incluido, dado que no se contó con los datos suficientes para ahondar en esta dimensión de la evaluación. Esto se debió, hasta cierto punto, a que la consigna de escritura a través de la cual se realizó la evaluación, fue planteada por los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) y retomada por las profesoras, por lo que no fue posible saber qué métodos hubieran seleccionado y aplicado las docentes si no existiera una consigna diseñada de antemano.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A pesar de las limitaciones planteadas a raíz de esta situación, fue posible identificar el uso de dos métodos de evaluación: la comunicación personal y la evaluación de desempeño. El primero de éstos se utilizó para valorar el primer aprendizaje esperado del proyecto didáctico y consistió en el planteamiento de preguntas a los alumnos con respecto a conceptos relacionados con el cuento (trama, personajes, ambiente, etc.).

El segundo método se llevó a cabo mediante el planteamiento de una consigna de escritura, a través de la cual se evaluó la producción de textos escritos, el tercer aprendizaje esperado del proyecto didáctico y, nuevamente, el primero de estos aprendizajes. Este método, por sí mismo, es adecuado para valorar dichos objetos de evaluación, pero su realización en las aulas mostró que sólo fue implementado de manera parcial, dado que este método requería que se observara el proceso y el resultado implicados en la realización de una tarea o en la elaboración de un producto y en los casos estudiados la atención se concentró de manera preponderante en el producto final, es decir, en los textos escritos.

Tomando en cuenta que los resultados para esta dimensión de la evaluación eran escasos y la información que se podía reportar con respecto a ésta ya era abordada en el apartado de objetos de la evaluación, se optó por sólo incluir lo concerniente a los propósitos y objetos de la evaluación, así como a la comunicación de resultados.

También es importante señalar que para categorizar y analizar los datos recabados, específicamente aquéllos que derivaron de las observaciones, se centró la atención sólo en las actividades de evaluación, entendiendo bajo este término todas aquéllas actividades a través de las cuales el docente obtuvo información acerca del desempeño académico de los alumnos, para hacer un juicio acerca de éste.

Asimismo, hay que señalar que aunque los alumnos no fueron el foco de esta investigación, también llevaron a cabo tareas evaluativas, por lo que esta concepción de actividad de evaluación es aplicable también para las acciones que ellos realizaron y que implicaron la obtención de información del desempeño académico de sus compañeros o del propio, y que los llevó a emitir un juicio acerca de éste.

## 1. Desarrollo del proyecto didáctico

Aunque los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria* (2011b) están planteados como un referente para que los docentes lleven a cabo los proyectos didácticos de todas las asignaturas de secundaria, es esperable que cada uno adapte y desarrolle estos proyectos y sus contenidos de manera distinta, de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, su estilo de enseñanza, entre otros factores.

Debido a lo anterior, es pertinente dar una breve descripción de las actividades que cada docente realizó a lo largo del proyecto didáctico que fue seleccionado en esta investigación, esto con la finalidad de ofrecer un marco general que ayude a contextualizar los resultados que más adelante se presentan. Es preciso señalar que para hacer esta descripción se recurrió únicamente a los datos derivados de las observaciones.

Asimismo, se debe indicar que en ambos proyectos se identificaron tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Para cada uno de los dos proyectos se especifica la cantidad de actividades que incluyeron, divididas en cada uno de estos tres momentos.

### 1.1. Docente Inés

El proyecto didáctico, en el caso del docente Inés, tuvo una duración total de 13 sesiones, de aproximadamente 50 minutos cada una. El inicio del proyecto<sup>6</sup> estuvo conformado por tres actividades. La primera de ellas consistió en una explicación por parte de la docente a propósito de lo que es hacer una variante de un cuento y los elementos del cuento que se pueden modificar. Además de esto, la profesora pidió a un alumno que leyera, en su libro de texto (Lodoño, 2013), el objetivo del proyecto didáctico que estaban comenzando.

Para la segunda actividad del inicio del proyecto, la docente repartió a los alumnos un instrumento de autoevaluación que tomó, aunque no completo<sup>7</sup>, del libro de texto. Dicho instrumento era una escala que contenía cinco ítems: 1) modifíco las características de los diferentes aspectos en función de la historia que presenta un cuento original, 2) modifíco la

---

<sup>6</sup> El inicio del proyecto abarcó dos sesiones. Sin embargo, la primera no fue observada, por lo que no se tiene información de las actividades realizadas en dicha sesión.

<sup>7</sup> El instrumento de autoevaluación ofrecido por el libro de texto *Español 2. Comunico lo que pienso* de Lodoño (2013) incluye ítems acerca del logro de los aprendizajes, pero también acerca del desempeño académico, que incluye cuestiones actitudinales, así como algunos ítems acerca de las características del producto final, donde se mencionan los temas de reflexión del proyecto didáctico.

estructura del cuento e identifiqué sus implicaciones en el efecto que causa, 3) empleo recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones, 4) mi cuento tiene una trama interesante, empleo voces narrativas, describo atmósferas, escenarios y caracterizo personajes, 5) realicé un compendio de variaciones de un cuento escrito por mí y por mis compañeros.

Las opciones de respuesta de la escala fueron tres: 1) sí, lo logré con facilidad, 2) lo logré y puedo mejor, y 3) no lo logré. La docente explicó cada uno de los ítems con ayuda de los alumnos y les pidió recortaran y pegaran la escala en su cuaderno.

Finalmente, en la tercera actividad, la profesora Inés dictó a los alumnos una serie de preguntas que, al parecer, ella misma elaboró y a las cuales denominó “generadoras”: 1) ¿Qué concepto tienes del cuento?, 2) ¿Cuál ha sido tu cuento favorito?, 3) ¿Qué entiendes por variantes de un cuento?, 4) ¿Qué significa para ti una variante?, 5) ¿Qué modificarías de tu cuento favorito? ¿Por qué?, 6) ¿Qué tipos de cuentos conoces? Estas preguntas fueron respondidas por los alumnos y compartidas con todo el grupo.

En el segundo momento del proyecto, que corresponde a su desarrollo, se realizaron un total de nueve actividades. La primera constó de una lectura grupal del cuento *El ruiseñor y la rosa*. Mientras se realizó esta tarea, la docente hizo varias pausas para preguntar a los alumnos de qué trataba el cuento hasta el momento, después les señaló que subrayaran las palabras cuyo significado no comprendieran y, finalmente, les pidió que comentaran qué les pareció la lectura.

En la siguiente sesión, esta actividad de lectura se retomó, pero en este caso la profesora pidió a los alumnos que anotaran en hojas el título del texto leído, el autor y una breve descripción de la historia. Cuando los alumnos terminaron de hacer esto, pegaron las hojas en un árbol de lectura hecho de papel que estaba al fondo del salón.

La docente planteó una segunda tarea, que consistió en la revisión de conceptos relacionados con el cuento. Para llevar a cabo esta actividad, la profesora anotó en el pizarrón varias preguntas acerca de los elementos del cuento: tipos de personajes, trama, tema, entre otros, y pidió a los alumnos que las respondieran utilizando su libro de texto. Una vez que los estudiantes respondieron las preguntas, algunos compartieron sus respuestas con todo el grupo y la docente intervino para hacer precisiones (por ejemplo:

explicó el significado de la palabra *andamiaje* cuando ésta se leyó en una de las definiciones).

Durante la siguiente sesión se volvió a hacer una exploración de conceptos, pero en esta ocasión la profesora había dejado de tarea a los alumnos investigar qué es el ambiente, tiempo, situación, entorno social y atmósfera. Para realizar esto, los alumnos utilizaron su libro de texto y compartieron sus respuestas con el resto del grupo.

Una vez concluida esta actividad, la docente pidió a un alumno que leyera una instrucción en su libro de texto, que indicaba que ellos debían escoger un cuento para realizar su variante. A partir de esto, la profesora propuso la tercera actividad del desarrollo del proyecto. En este caso, pidió a los alumnos que mencionaran los nombres de los cuentos que ella había dejado que investigaran en sesiones previas. Mientras los alumnos decían los títulos de los textos, la docente los anotó en el pizarrón y después les pidió que los apuntaran en sus cuadernos.

Después de esta actividad, se planteó una cuarta consigna, que consistió en la lectura de un cuento y de una variante del mismo. Al finalizar la lectura, la profesora pidió a los alumnos que identificaran los cambios que había en el segundo texto. Una vez concluido esto, la docente sugirió hacer nuevamente una revisión de conceptos relacionados con el cuento. En esta ocasión, los alumnos repasaron los tipos de narradores. Para esto se utilizó una tabla del libro de texto que la profesora anotó en el pizarrón y que los alumnos copiaron en sus cuadernos para completarla, nuevamente, utilizando la información del libro de texto.

La quinta actividad fue la representación de un cuento. Para llevar a cabo esto, la profesora seleccionó a algunos alumnos y les pidió que escenificaran un cuento con modificaciones. Una vez que los alumnos se pusieron de acuerdo y escenificaron el cuento, la docente comentó que para el tiempo que había dado para esta actividad, faltaron cosas; sin embargo, no dijo cuáles. Además de esto, la profesora señaló que el final fue muy “amoroso”, que se cambiaron personajes y que el final del cuento fue original.

Después de esto, la docente propuso hacer nuevamente la lectura de una variante de un cuento original (*Caperucita*). Al terminar la lectura, la profesora indicó que este texto mostraba algo distinto al cuento original y preguntó a los alumnos si este ejemplo les ayudaría a hacer su trabajo final.

La sexta actividad del proyecto giró en torno al cuadro descriptivo de modificaciones que venía en el libro de texto. En esta ocasión, la docente anotó dicho cuadro en el pizarrón para que los alumnos lo copiaran. Mientras esto se desarrollaba, la profesora planteó preguntas a los alumnos a propósito de los elementos del cuento, como la estructura, la trama y la situación. Cuando la docente terminó de copiar el cuadro descriptivo de modificaciones en el pizarrón, pidió a los alumnos que lo copiaran en su cuaderno y lo llenaran con los elementos del cuento que ellos hubieran escogido modificar.

Como séptima actividad del desarrollo del proyecto, la profesora anotó en el pizarrón los aspectos que los alumnos debían tener en cuenta al momento de escribir su cuento, mismos que tomó del libro de texto:

1. Antes de empezar a escribir, elabora un pequeño esquema de lo que pasará en tu historia, donde enumeres las acciones en orden cronológico de acuerdo con tu trama.
2. Identifica en qué acciones intervendrá cada personaje para que sepas dónde incluir sus diálogos.
3. Redacta tu cuento.
4. Cuando hayas terminado de escribir, lee en voz alta para que lo corrijas antes de presentarlo a tus compañeros (Lodoño, 2013, p. 104).

Después de anotar cada aspecto, la profesora dio algunas recomendaciones, como hacer un esquema antes de escribir, enumerar personajes o acciones, entre algunas otras. De igual manera, la docente hizo preguntas a los alumnos. Por ejemplo, preguntó a qué se refería el segundo aspecto y para qué sirve leer el texto con el fin de corregirlo. Además de estos cuatro puntos, la profesora agregó que los alumnos debían revisar la coherencia y la ortografía.

Una vez que concluyó lo anterior, la docente hizo la octava actividad del desarrollo del proyecto, que constó de la socialización y revisión de los cuadros descriptivos de modificaciones hechos por los estudiantes. Para esto, la profesora pidió a varios alumnos leer su cuadro de modificaciones y cuando ellos acabaron de leer, hizo comentarios. Por ejemplo, le señaló a un alumno que su historia estaba muy bien y que en su lectura había dado ejemplo de uno los pasos para redactar, porque al leer el alumno se dio cuenta de

algunos aspectos a mejorar en su texto. La docente también revisó y corrigió los cuadros descriptivos de modificaciones que le mostraban los alumnos que se acercaban a ella.

Después de esto, como novena actividad del desarrollo del proyecto la profesora anotó en el pizarrón las cuestiones ortográficas que los alumnos debían cuidar al redactar su texto: mayúscula inicial, puntos (punto y aparte, punto y seguido, punto final), nombres propios con mayúsculas, uso de la coma al separar oraciones, integrar el texto en párrafos, coherencia y descripciones. Una vez que la profesora terminó de anotar todos estos, señaló a los alumnos que terminaran su trabajo escrito y a quien ya lo hubiera terminado que debía corregirlo.

Finalmente, en el cierre del proyecto se hicieron cuatro actividades. En la primera se llevó a cabo una socialización y revisión de algunos textos escritos por los alumnos. Para esto, la docente pidió que los textos se leyeran en voz alta, después preguntó a los alumnos qué opinaban del cuento de sus compañeros, si tenía elementos como la coherencia o qué calificación le asignarían. Al igual que los alumnos, la docente hizo comentarios tales como cambiar el ambiente del cuento. Como parte de esta actividad, la profesora también revisó los textos que le mostraban los alumnos que se acercaban a ella.

La segunda consigna que fue planteada por la docente consistió en la autoevaluación de los alumnos, quienes debían utilizar la escala que la docente dio al inicio del proyecto; además de esto, la profesora señaló a los alumnos que debía asignarse una calificación.

La tercera actividad del cierre del proyecto consistió en que la docente Inés preguntó a varios alumnos cómo se habían autoevaluado y la razón de sus decisiones al evaluarse. Después de esto, pidió nuevamente a algunos alumnos que leyeran sus textos y, finalmente, la cuarta y última actividad consistió en que preguntó a los alumnos qué habían aprendido del proyecto y pidió a algunos de ellos que recogieran los trabajos y cuadernos de sus compañeros.

## 1.2. Docente Mariana

El proyecto didáctico en el caso de la docente Mariana tuvo una duración total de 9 sesiones de aproximadamente 50 minutos cada una. El inicio del proyecto estuvo conformado por dos actividades. La primera fue una presentación del proyecto didáctico, en donde la docente anotó en el pizarrón las características de dicho proyecto (la práctica social de lenguaje que se desarrollaría, el tipo de texto, ámbito, aprendizajes esperados, competencias, productos parciales y producto final). Además de esto, pidió a los alumnos que hicieran en su libreta la portada del proyecto.

En la segunda actividad de inicio del proyecto, la docente dictó a los alumnos una serie de preguntas que, al parecer, ella misma elaboró y a las cuales denominó “preguntas generadoras”: 1) ¿Cómo escribirías una variación de un cuento?, 2) ¿Qué cuento elegirías?, 3) ¿Qué pasos debes seguir para realizar la variación del cuento?, 4) ¿Recuerdas cuáles son todos los elementos del cuento? Dichas preguntas fueron contestadas por los alumnos y compartidas con todo el grupo.

En el segundo momento del proyecto, que corresponde con su desarrollo, se realizaron cuatro actividades. La primera fue la lectura de cuentos. Para hacer esto, los textos fueron leídos en voz alta y, al finalizar las lecturas, la docente cuestionó a los alumnos acerca del contenido de las mismas, usando los esquemas del libro de texto (Cueva y De la O, 2011), los cuales tenían información acerca del autor, los personajes, el narrador, entre otros elementos. Para responder a esto, los alumnos también se guiaron por estos esquemas.

La segunda actividad del desarrollo del proyecto se focalizó en la elaboración del cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos. La docente anotó dicho cuadro en el pizarrón siguiendo el modelo ofrecido por el libro de texto, a excepción de la columna de “efectos”, misma que no fue incluida. Una vez que la profesora hizo esto, pidió a algunos alumnos que llenaran los rubros del cuadro (título, personajes, ambiente y trama) con los elementos del texto que habían leído en la actividad anterior. Además de esto, resolvió dudas que los alumnos tenían acerca de algunos elementos del cuento, tales como la trama y el ambiente.

Una vez concluida esta actividad, la docente planteó una tercera consigna. En esta ocasión, pidió que se leyera una variante del cuento *Caperucita* que ella llevó a la clase y después de esto, indicó a los alumnos que debían escribir la versión de la historia desde la perspectiva de la abuela de Caperucita. Para llevar a cabo esto, los alumnos debían elaborar un cuadro descriptivo de modificaciones, después debían escribir el cuento y, finalmente, hacer una co-evaluación utilizando una escala que la docente anotó en el pizarrón y que incluía los siguientes ítems: 1) personajes, 2) trama, 3) ambiente, 4) diálogos. Las opciones de respuesta de este instrumento iban del uno al cinco, donde uno significaba muy deficiente; dos, deficiente; tres, moderadamente satisfactorio; cuatro, satisfactorio y cinco, excelente.

Durante la actividad, varios alumnos se acercaron a la docente para mostrarle su texto y cuando finalizó esta actividad, la profesora pidió a algunos alumnos que leyeran su cuento en voz alta y ella les hizo comentarios. Por ejemplo, dijo a un alumno que en su texto había hecho muchas modificaciones.

La cuarta actividad que propuso la docente consistió en la elaboración de otra variante de un cuento. En esta ocasión, la consigna consistía en que los alumnos escogieran entre dos cuentos de su libro de texto (*La historia según Pao Cheng* o *La música del mundo*). A continuación debían hacer dos tablas, una con los elementos del cuento original, otra con las modificaciones que ellos proponían. Después de esto, los alumnos debían escribir un borrador del cuento y hacer una co-evaluación utilizando una escala con cinco ítems: 1) personajes (principales, secundarios y terciarios; características físicas y psicológicas), 2) título (originalidad), 3) contiene trama, 4) ortografía y 5) narrador (definido). Las opciones de respuesta de este instrumento iban del uno al cuatro, donde uno equivalía a asignar un cinco de calificación; dos, que implicaba asignar entre seis y siete; tres, entre ocho y nueve; y cuatro, que significaba calificar con diez.

Una vez que los alumnos se hubieran evaluado, debían elaborar la versión final del cuento. Mientras la actividad se desarrolló, varios alumnos se acercaron a la docente para mostrarle su texto y ella les dio indicaciones. Por ejemplo, pidió a algunos que agregaran el título o alguna tabla de modificaciones, señaló que uno de los textos era muy corto, etc. Se observó que al parecer los alumnos trabajaron con un ritmo distinto, por lo que algunos

terminaron antes que otros y también hubo quien no entregó el trabajo final al concluir el proyecto didáctico.

Finalmente, en el cierre del proyecto, se llevaron a cabo dos actividades. En la primera, la docente dictó a los alumnos una serie de preguntas de autoevaluación, mismas que extrajo del libro de texto, aunque no de manera literal: 1) al modificar las características y aspectos del cuento original, ¿qué obtuve?, ¿qué dificultades encontré? y ¿qué puedo mejorar?; 2) al modificar el cuento y darnos cuenta del cambio que causó, ¿qué obtuve?, ¿qué dificultades encontré? y ¿qué puedo mejorar?; y 3) al emplear recursos ortográficos y lingüísticos para escribir personajes y ambiente, ¿qué obtuve?, ¿qué dificultades encontré? y ¿qué puedo mejorar? Una vez que los alumnos anotaron estas preguntas en su cuaderno y las respondieron, algunos leyeron en voz alta sus respuestas.

A lo largo de la última sesión, la profesora preguntó a los alumnos si tuvieron dificultades para llevar a cabo la actividad de co-evaluación y si tenían dudas acerca del proyecto didáctico. Por último, la docente pidió a algunos alumnos que le llevaran sus libretas para firmar las preguntas de autoevaluación que respondieron.

## **2. Objetos de la evaluación de la producción de textos escritos**

Como se indicó en el segundo capítulo, una tarea esencial para llevar a cabo el diseño de las actividades de enseñanza y evaluación es identificar los aprendizajes que se pretende que los alumnos adquieran (Stiggins y colaboradores, 2007).

La finalidad de este apartado es presentar una descripción del proceso de construcción de categorías y análisis de los datos de la primera dimensión que se abordó en esta investigación: los objetos de la evaluación de la producción de textos escritos. Asimismo, se exponen los resultados obtenidos a partir de esto, para dar paso, en el siguiente apartado, a la discusión de los mismos.

Para esta dimensión de la evaluación se partió de tres categorías: 1) el proceso de producción de los textos escritos, 2) los textos escritos, y 3) los aprendizajes esperados del proyecto didáctico. En la Tabla 7 se presenta la definición de cada una de estas categorías y en el caso de la tercera, se incluyen las sub-categorías en las que derivó.

**Tabla 7.** Objetos de la evaluación de la producción de textos escritos: categorías de análisis.

<b>Proceso de producción de textos escritos</b>	El docente evalúa o dice que evalúa la planificación, redacción, revisión, el mecanismo de control de éstos o los subprocesos de cada uno en la producción de textos escritos.	
<b>Textos escritos</b>	El docente evalúa o dice que evalúa alguno de los aspectos de los textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación y estilística.	
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Estructura y elementos de los cuentos:</b> el docente evalúa o dice que evalúa las modificaciones que los alumnos hacen a la estructura o los elementos de un cuento.	<b>Uso de recursos lingüísticos:</b> el docente evalúa o dice que evalúa el uso que los alumnos hacen de recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones.
<b>Otros objetos de la evaluación</b>	El docente evalúa o dice que evalúa aspectos ajenos a la producción de textos escritos o a los aspectos principales de la consigna.	

Con respecto a estas categorías, habría que hacer varias indicaciones. La primera se refiere a los aprendizajes esperados, que en un inicio se tomaron literalmente de los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b). Sin embargo, después de analizarlos, se optó por replantear la redacción de algunos y otros se dividieron para así analizar su demanda cognitiva y retomarlos para la construcción de las categorías de análisis de esta investigación (ver Capítulo II). Hay que señalar que el segundo de estos aprendizajes esperados no fue evaluado en ninguno de los casos estudiados, por lo que no hay categoría de análisis que corresponda con éste.

La segunda indicación gira en torno a los textos escritos de los alumnos, en los cuales se encontraron cinco marcas de la evaluación que realizaron las docentes: 1) calificaciones, 2) firmas que indican que el trabajo fue revisado, 3) “palomitas”, 4)

comentarios escritos y 5) marcas gráficas, como palabras subrayadas o encerradas en círculos, que indican errores de ortografía o repetición de palabras.

Si bien todos estos elementos fueron mencionados en los resultados, hay que advertir que en el caso de las “palomitas” se desconoce si indican que el trabajo fue revisado, si se refieren a que el alumno cumplió adecuadamente con la consigna o si tienen algún otro significado. Asimismo, no se obtuvo información acerca de qué fue lo que se evaluó con las calificaciones, es decir, se desconoce qué aspectos de los textos y de los aprendizajes esperados consideraron las profesoras para asignar la calificación y qué peso tenía cada uno en la nota numérica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó la categorización de los datos obtenidos de las observaciones, de las entrevistas con las docentes y los alumnos, y de los textos de los estudiantes, mismos que fueron evaluados por las profesoras.

## **2.1. El proceso de producción de los textos escritos**

Para identificar en los datos esta categoría se buscaron específicamente actividades de evaluación, declaraciones o evidencias en la evaluación del trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes evaluaron la planificación, redacción, revisión, el mecanismo de control de éstos o los subprocesos de cada uno en la producción de textos escritos.

Los datos encontrados para esta categoría hacen alusión a productos escritos, es decir, se tiene evidencia de que las docentes dijeron que evaluarían o evaluaron trabajos que los alumnos hicieron como parte de la planificación de sus textos, como los borradores de los cuentos o los esquemas en los que los alumnos debían indicar qué sucedería en su historia. Productos como éstos, menciona Ribas (1997b), no son acciones del proceso de producción de textos escritos, pero sí forman parte de él y finalmente podrían dar cuenta del proceso que los alumnos llevan a cabo para elaborar un texto.

En el caso de la docente Inés, se encontró que durante el desarrollo del proyecto didáctico hizo referencia a una serie de pasos que tomó del libro de texto y que los alumnos debían considerar al momento de escribir su texto:

1. Antes de empezar a escribir, elabora un pequeño esquema de lo que pasará en tu historia, donde enumeres las acciones en orden cronológico de acuerdo con tu trama.

2. Identifica en qué acciones intervendrá cada personaje para que sepas dónde incluir sus diálogos.
3. Redacta tu cuento.
4. Cuando hayas terminado de escribir, lee en voz alta para que lo corrijas antes de presentarlo a tus compañeros (Lodoño, 2013, p. 104).

Si bien la docente sólo recomendó a sus estudiantes que llevaran a cabo este proceso y no señaló explícitamente que evaluaría las fases o etapas del proceso de producción de textos escritos, sí hizo una revisión de los esquemas que algunos alumnos elaboraron. En las evidencias recabadas sólo se encontraron cuatro casos en los que los alumnos hicieron un esquema o listado de lo que sucedería en su historia; sólo dos de éstos fueron evaluados y dichas evaluaciones sólo constan de firmas de revisado, palomitas y en un caso hay un comentario escrito por la docente (“Bien”).

Asimismo, la profesora señaló que el cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos sería tomado en cuenta como borrador del trabajo final y también sería considerado dentro de la calificación. La docente afirmó, durante la entrevista, que dicho cuadro tuvo la función de ser para los alumnos una “guía al momento de hacer su trabajo final”. Cotejando las declaraciones de la docente con las evidencias obtenidas, se observó que la evaluación de estos cuadros es igual a la que se hizo en los esquemas elaborados por los alumnos.

Además de lo anterior, durante las sesiones observadas se encontró que en varias ocasiones la docente pidió a algunos alumnos que leyeran sus cuadros descriptivos de modificaciones e hizo comentarios a los mismos:

Una alumna lee su tabla de modificaciones y la docente señala que su historia está muy bien y sirve de ejemplo de uno de los pasos para redactar porque al leer la alumna se dio cuenta de varios errores.

En el caso de la docente Mariana, los datos indicaron que ella tampoco mencionó que evaluaría el proceso de producción de textos escritos, aunque señaló que asignaría una calificación al borrador que debían elaborar sus alumnos. Contrastando esto con las evidencias recabadas, no se encontró que los borradores tuvieran una calificación, aunque

tampoco se cuenta con información que indique si éstos se tomaron en cuenta para asignar las calificaciones a los trabajos de los alumnos y, de ser así, qué peso tuvieron en la nota.

La profesora Mariana también revisó los cuadros descriptivos de modificaciones, pero no indicó que éstos fueran parte de la planificación de los textos, sino que afirmó que era un ejercicio que ayudaría a los alumnos a identificar los elementos de los cuentos:

[...] tenían que sacar aspectos, esa era la idea, por ejemplo [...] ¿cuál era la trama? “ah, no, pues que el lobo en este caso era el que sufría, el que dio su punto de vista, etcétera” [...] que tuvieran los aspectos más básicos en la primera tabla, en la segunda tabla modificar esos aspectos y ya tomando en cuenta esos aspectos, empezar a redactar con los aspectos principales que ya tenían [...].

A partir de lo que se ha expuesto, se puede inferir que la evaluación podría haberse dirigido hacia el proceso de producción de textos escritos y específicamente hacia la fase de planificación; sin embargo, en los trabajos de los alumnos de la docente Mariana, estos aspectos no fueron evaluados y en el caso de la docente Inés, las evidencias en los textos de sus alumnos sólo permiten decir que posiblemente se evaluó el cumplimiento de dichas tareas, esto, sólo en algunos casos, pues hubo esquemas y cuadros descriptivos de modificaciones que no recibieron ninguna valoración.

## **2.2. Los textos escritos**

Para identificar en los datos esta categoría, se buscaron específicamente actividades de evaluación, declaraciones o evidencias en la evaluación del trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes evaluaron alguno de los aspectos de los textos escritos, ya sea adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación o estilística.

En el caso de la docente Inés se encontró que en una ocasión mencionó a sus alumnos que recogería sus trabajos para corregir ortografía y durante la entrevista señaló que evaluaría otros dos aspectos: “[...] les valoro coherencia, les valoro su presentación”. Igualmente, la profesora afirmó que daría una calificación a los textos escritos, aunque no indicó qué elementos de dichos textos tomaría en cuenta para esto.

En la evaluación que la docente hizo de los trabajos escritos de sus alumnos se encontró que 22 de los 31 textos obtenidos tienen palabras encerradas en un círculo, lo que

indica la existencia de errores ortográficos. Aparte de esto, hay siete textos que tienen palabras subrayadas, lo que señala que éstas fueron repetidas en el texto.

Hay 16 comentarios que hacen referencia a aspectos como coherencia, presentación (caligrafía y falta de título), extensión del texto, desarrollo y unión de ideas, claridad, ortografía y repetición de palabras. A continuación, en la Tabla 8, se muestran dichos comentarios, ordenados de acuerdo con su contenido:

**Tabla 8.** Comentarios escritos (docente Inés).

<b>Coherencia</b>	“¿? Aquí dices que salió y aquí sigue en el pantano. En partes te pierdes en la coherencia”
	“En algunas partes, se pierde la coherencia”
	“La terminaste sin terminar ideas”
<b>Presentación</b>	“El punto no es una bola”
	“Buen trabajo sólo que no se entiende tu letra en algunas partes”
	“Título”
<b>Extensión</b>	“Poca historia”
	“Muy breve tu cuento”
	“Te faltó trama fue muy corto”
	“Muy breve”
<b>Cohesión</b>	“Te faltó entrelazar las ideas”
	“No entrelazas acciones”
	“Te felicito entrelazaste varias acciones”
	“Te faltaron [ <i>sic</i> ] entrelazar más acciones, problemas, etc.”
<b>Claridad</b>	“En algún momento de la historia no explicas con claridad lo que dices”
	“No eres clara en tu historia”
	“Te faltó explicar algunas acciones con más claridad”
<b>Ortografía</b>	“La ortografía, no la checaste”
<b>Repetición</b>	“Debes usar sinónimos y así no repites la palabra”
<b>de palabras</b>	“Repites las mismas palabras, busca sinónimos”

Recapitulando lo que se ha expuesto hasta el momento, se puede decir que la docente Inés evaluó o dijo que evaluaría los siguientes aspectos de los textos escritos: 1) ortografía, 2) presentación, 3) presencia de título, 4) extensión del texto, 5) coherencia, 6) claridad, 7) repetición de palabras y 8) cohesión.

Algunos de estos aspectos, como la caligrafía, la presencia de un título o la extensión del texto pueden agruparse en la presentación, dado que este término, de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994), se refiere a “[...] las convenciones sociales de cada tipo de texto [...]” (p. 330) e incluye los siguientes elementos: 1) la tipografía, 2) caligrafía, 3) la presentación de redacciones largas, aspectos como el índice, paginación, bibliografía, entre otros, 4) limpieza del texto, 5) la correlación entre los espacios blanco y el texto, incluyendo la presencia de título y 6) la disposición de las partes del texto.

Las cuestiones de claridad y el presentar ideas completas se pueden incluir en la coherencia<sup>8</sup>. Este concepto, según Cassany, Luna y Sanz (1994), alude “[...] al dominio del procesamiento de información [y] establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer [...]” (pp. 318-319).

La ortografía se incluye en los aspectos gramaticales del texto, mientras que el desarrollo y unión de ideas o acciones de la narración, así como la repetición de palabras son elementos de la cohesión, misma que de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994) se refiere a las articulaciones gramaticales que posee el texto.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que la docente Inés evaluó cuatro de los seis aspectos textuales señalados por Cassany, Luna y Sanz (1994): presentación, coherencia, cohesión y gramática.

En el caso de la docente Mariana se encontró que durante el proyecto didáctico mencionó a sus alumnos que asignaría una calificación tanto al borrador del texto como a la versión final del mismo, aunque al igual que la docente Inés no mencionó los criterios para llevar a cabo la asignación de calificaciones, ni con sus alumnos, ni en la entrevista. Durante el desarrollo del proyecto didáctico, la docente también llevó a cabo actividades de evaluación en las que hizo comentarios y correcciones a sus alumnos:

---

<sup>8</sup>Cassany, Luna y Sanz (1994) advierten que tanto la coherencia como la cohesión textuales tienen diversos valores para los investigadores, y que sus significados a menudo pueden superponerse.

La docente lee en voz alta el cuento de un alumno e indica que es muy corto y está mal evaluado.

La docente continúa revisando los textos de los alumnos que se acercan a ella, lee en voz alta el cuento de un alumno y señala que es muy corto.

La docente devuelve algunos trabajos a los alumnos para que corrijan algunos aspectos (la falta de título).

Algunos alumnos se acercan a la docente con sus textos y ella les da indicaciones acerca de la redacción de su borrador (repetición de palabras), marca algunas cosas y les pide que corrijan sus textos.

Como se puede apreciar, los comentarios y señalamientos de la docente al trabajo de sus alumnos se concentraron en la extensión de los textos, la falta de algún elemento y la repetición de palabras. Algunos de estos aspectos también fueron mencionados por la profesora a lo largo de la entrevista: “En este caso volvemos a lo mismo del proyecto, [en el texto evaluó] que tenga título porque si te diste cuenta en algunos trabajos no tenía título”. Aparte de esto, la profesora señaló lo siguiente: “soy muy dada a la ortografía [...] casi por lo regular me voy hacia la ortografía [...] y les marco la ortografía [...]”.

En los trabajos de los alumnos de la profesora se encontró que aunque algunos de éstos cuentan con un borrador y una versión final del texto, no tienen dos calificaciones. De igual manera, en seis de los textos hay círculos que señalan palabras, lo que indica que hay errores ortográficos en ellas. Cuatro textos también tienen un comentario de la docente que dice “título”, lo que alude a la falta de este elemento y uno de los trabajos tiene una nota que dice “ortografía”, lo que posiblemente apunte a la falta de cuidado de este aspecto.

De acuerdo con lo que se ha expuesto hasta el momento, se puede decir que la docente Mariana, en el trabajo de sus alumnos, evaluó la presentación (falta de título, extensión de los trabajos), la gramática, específicamente la ortografía, y la cohesión (repetición de palabras).

De manera general, ambas docentes dirigieron su evaluación, sobre todo, hacia las cuestiones de gramática y, dentro de ésta, específicamente a la ortografía, además de la presentación, con énfasis en la extensión de los textos, la caligrafía y la falta de título.

En total, tomando en cuenta los textos de los alumnos de ambos grupos, hubo dos comentarios acerca de cuestiones ortográficas y veintiocho de los textos recabados tienen marcas que se refieren a la presencia de errores ortográficos. Cabe señalar que las marcas de errores son más específicas, pues se trata de señalamientos gráficos, tales como círculos, con los que se encierran letras o palabras que están escritas de manera incorrecta. En cambio, los comentarios escritos a propósito de aspectos ortográficos, en ambos casos, hacen señalamientos generales que posiblemente indican que la ortografía fue un aspecto que los alumnos no cuidaron en su texto (“La ortografía, no la checaste”, “Ortografía”).

Las cuestiones de presentación del texto también tiene una importancia considerable en la evaluación de las docentes, pues éste fue el foco predominante en las evaluaciones que hizo la profesora Mariana durante el proyecto didáctico y, en total, se encontró que once de los textos obtenidos tienen comentarios a propósito de este aspecto.

Sólo la docente Inés evaluó la coherencia. En este caso, hubo un total de seis comentarios sobre este aspecto en los trabajos de los alumnos. De éstos, cabe señalar que uno indica que se perdió la coherencia, otro señala un fragmento del texto e indica nuevamente la pérdida de la coherencia, otros tres hacen alusión a la claridad de la información del texto y el último indica que hubo ideas incompletas.

Además de las cuestiones gramaticales y de presentación, las docentes también evaluaron aspectos de la cohesión. En este caso se encontró que seis textos tienen palabras subrayadas que indican la repetición de las mismas y hubo cuatro comentarios que se refieren a la unión de las ideas y acciones. Cabe señalar que dichos textos pertenecen al grupo de la docente Inés, mientras que la profesora Mariana evaluó esta cuestión en una ocasión durante el proyecto didáctico y únicamente se focalizó en la repetición de palabras.

Finalmente, es preciso enfatizar el hecho de que no se contó con evidencia acerca de la manera en las docentes llevaron a cabo la asignación de calificaciones del proyecto didáctico de interés, debido a que este tema no se abordó en la entrevista, ni fue mencionado por las docentes durante la observación, lo cual representa una limitación de este estudio, pero también un área de oportunidad para futuras investigaciones.

### 2.3. Los aprendizajes esperados del proyecto didáctico

El proyecto didáctico seleccionado planteaba tres aprendizajes: 1) el alumno modifica la estructura y elementos de un cuento, 2) el alumno identifica el efecto que causan las modificaciones que hace a un cuento, 3) el alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones. Los resultados para cada uno de estos aprendizajes se muestran en las siguientes viñetas, a excepción del segundo aprendizaje, pues no se encontró información que señalara que fue evaluado.

- El alumno modifica la estructura y elementos de un cuento

Para identificar esta sub-categoría se buscaron datos que indicaran que las docentes revisaron las modificaciones que los alumnos hicieron a la estructura (planteamiento, desarrollo, clímax, desenlace) o los elementos de un cuento (trama, tema, personajes, ambiente, narrador, tiempo, situación, entorno social y atmósfera).

Esta categoría fue identificada en los dos casos estudiados, tanto en las actividades de evaluación realizadas durante el proyecto didáctico, como en las declaraciones de las docentes y en la evaluación que hicieron al trabajo de sus alumnos.

En los dos casos estudiados, se encontró que la demanda cognitiva de este aprendizaje tomó diferentes matices durante el desarrollo del proyecto didáctico. Como se recordará, este aprendizaje, de acuerdo con el análisis expuesto en el segundo capítulo, es una meta de habilidades y si bien en algunos casos se evaluó como tal, en otros casos fue tratado como una meta de conocimientos o como una meta de elaboración de productos.

En algunos momentos las docentes hicieron preguntas a los alumnos acerca del significado de los elementos del cuento o pidieron ejemplos de éstos. Para ilustrar lo anterior, se muestran algunos fragmentos de las narrativas derivadas de las observaciones:

La docente pregunta cuál es la trama del cuento que leyeron, un alumno señala que la trama es todo lo que sucede en el cuento y una alumna dice que la trama del cuento que leyeron es: 'el lobo quería dar una lección a Caperucita' (clase de la docente Inés).

Una alumna pregunta qué es la trama, la docente señala que es el punto principal o tema del cuento y pide a los alumnos que den ejemplos de la trama de otros cuentos y ella misma da el ejemplo de *Blancanieves* (clase de la docente Mariana).

De acuerdo con estos datos, se puede decir que las docentes, sobre todo Inés, evaluaron una meta de conocimientos, misma que de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007) implica que los alumnos aprendan conceptos o hechos y que los recuperen haciendo uso de materiales de referencia.

Si bien es cierto que una meta de habilidades de desempeño involucra que los alumnos utilicen sus conocimientos, la evaluación tendría que focalizarse, en este caso, en la modificación de la estructura y elementos de los cuentos. Con respecto a esto, hay que indicar que hubo pocos datos que dieran cuenta de ello y provienen principalmente de las observaciones hechas en la clase de la profesora Inés. En una de las sesiones, la docente pidió a una alumna que leyera su cuento y le indicó que debía cambiar otros detalles del mismo, tales como el ambiente.

Además de este ejemplo, hubo momentos en los que la profesora Inés señaló que evaluaría el cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos. Estos cuadros debían incluir tanto los elementos del cuento original (estructura, trama, personajes, atmósfera, narrador, entre otros) como las modificaciones que los alumnos proponían hacer de éste, por lo que su evaluación permitiría a las docentes tener información acerca del desempeño de los alumnos en el cumplimiento de este aprendizaje, además de aportar datos acerca de una parte de su proceso para generar los textos escritos, como se señaló anteriormente.

También se observó que durante las sesiones observadas la profesora Inés pidió a algunos alumnos que leyeran su cuadro descriptivo de modificaciones e hizo comentarios:

Una alumna lee su tabla de modificaciones y la docente señala que su historia está muy bien y sirve de ejemplo de uno de los pasos para redactar porque al leer la alumna se dio cuenta de varios errores.

Tal y como se apuntó en el apartado anterior, se encontró que algunos de los cuadros descriptivos de modificaciones hechos por los alumnos de la docente Inés efectivamente recibieron una evaluación, aunque ésta consiste principalmente de firmas de revisado y palomitas, y en uno de los textos hay un comentario escrito (“Bien”).

En el caso de la profesora Mariana, aunque ella no señaló que valoraría dicho cuadro, sí hizo comentarios a los alumnos acerca de éste durante el proyecto didáctico, aunque principalmente habló de su ausencia. De igual manera, se pudo observar que la

docente Mariana asignó firmas a los cuadros descriptivos de modificaciones hechos por los alumnos, lo que tal vez indica que cumplieron con la consigna que ella había planteado y en tres de los trabajos de sus alumnos también señaló, por medio de comentarios escritos, la falta de este elemento.

Otra cuestión acerca de la evaluación de este aprendizaje es que en algunos momentos, sobre todo el caso de la profesora Inés, se evaluó la presencia de la estructura y elementos de los cuentos, así como su desarrollo y claridad. Para ilustrar esto se muestra a continuación un fragmento de las narrativas derivadas de las observaciones:

La docente atiende a los alumnos que se acercan a su escritorio, después lee el texto de un alumno y cuando éste le pregunta si está bien, ella dice que lo tienen que valorar pues no tiene una gran trama.

En la evaluación que la docente Inés hizo a los trabajos de sus alumnos se encontraron seis comentarios que están relacionados con el desarrollo de algunas partes de la estructura del cuento (final o el clímax) o con alguno de sus elementos (trama):

[...] el final no es claro.  
Te faltó aclarar el final.  
Te faltó más desarrollo no hubo clímax solo platicas poco del nacimiento.  
En momentos perdiste la coherencia de la trama. Pero te felicito.  
No explicas el inicio.  
Te faltó coherencia, no se entiende tu trama.

Con respecto a esto, la docente señaló durante la entrevista que ella evaluaría que los cuentos tuvieran inicio, desarrollo y clímax. La docente Mariana también mencionó en entrevista que en el texto de sus alumnos evaluaría:

[...] que tenga los personajes desarrollados, con características físicas y psicológicas, que tenga el ambiente moral, que tenga el ambiente físico, que tenga un inicio, un desarrollo, un clímax y un desenlace. En este caso esos fueron los elementos y la trama, que fuera similar o parecida a la que se estaba trabajando con la otra lectura.

Esto, ciertamente, se relaciona con la escritura de un cuento, pues sería deseable que los alumnos, al producir este tipo de texto, incluyeran y desarrollaran la estructura y

elementos que le son propios; sin embargo, el objetivo primordial del proyecto didáctico seleccionado consistía en modificar tales elementos.

Asimismo, esto podría indicar que se evaluó una meta de elaboración de productos, cuya demanda cognitiva implica más procesos en comparación con aquéllos que requiere una meta de habilidad de desempeño. En este caso, los alumnos tendrían que elaborar un cuento empleando conocimientos, razonamientos y habilidades relacionados con este tipo de texto; mientras que el aprendizaje propuesto por el proyecto didáctico de interés únicamente requería que los estudiantes modificaran la estructura y elementos de un cuento, utilizando sus conocimientos y razonamientos acerca de éstos.

También cabría cuestionar la congruencia de la evaluación, pues como se recordará, durante el desarrollo del proyecto didáctico, la enseñanza se focalizó en la revisión de conceptos; en algunas ocasiones, se llegó a trabajar con las modificaciones de la estructura y elementos del cuento, pero no hubo actividades de enseñanza dirigidas a que los alumnos aprendieran cómo escribir un cuento, desarrollando su estructura y elementos.

Esto implica, por un lado, que se evaluaron objetos de conocimiento que no se enseñaron. Por otra parte, que la manera en que este primer aprendizaje fue abordado, tanto en su enseñanza como en su evaluación, podría derivar en que los alumnos no adquirieran los conocimientos y habilidades relacionados con dicho aprendizaje.

- El alumno emplea recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones

Para identificar esta sub-categoría, se buscaron datos que indicaran que las docentes evaluaron el uso que los alumnos hicieron de recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones (uso de adjetivos, uso de sinónimos, concordancia de tiempos verbales de acuerdo con el desarrollo de la narración y empleo de voces narrativas).

Lo primero que hay que señalar con respecto a este objeto de evaluación es que no fue mencionado por ninguna de las docentes durante la entrevista. Pese a esto, hubo momentos del desarrollo del proyecto en los que la profesora Inés lo evaluó:

La docente dice que al texto que se leyó a lo mejor le faltó hacer más descripción (por ejemplo, del lugar en que vive el personaje).

Sólo hay evidencia de que la docente Inés evaluó este aprendizaje en el texto de los alumnos, dado que hizo algunos comentarios relacionados con las descripciones:

Te faltó describir a tus personajes.  
Ser más descriptivo.  
Debes usar descripciones.  
No describes.

Cabe destacar que si bien este aprendizaje esperado hace referencia a la descripción de personajes, escenarios y situaciones, se refiere, de manera central, al uso de diversos recursos lingüísticos para hacer esto y no se encontró evidencia de que las docentes evaluaran algunos de estos recursos lingüísticos. Esto pareciera indicar que dicho aprendizaje se evaluó con una demanda cognitiva diferente a la que tenía, de acuerdo con el análisis expuesto en el segundo capítulo.

Se podría decir que ya sea que se evaluara que los alumnos incluyeran y desarrollaran descripciones en un cuento o que emplearan recursos lingüísticos para elaborar dichas descripciones, estaría implicado un producto escrito. Aunque esto es cierto, los procesos involucrados en cada caso son diferentes. Por ejemplo, el uso de recursos lingüísticos para hacer descripciones requiere que los estudiantes reconozcan tales recursos, como el uso de sinónimos o de voces narrativas; evaluar cuáles serán más adecuados para describir personajes o situaciones, usar dichos recursos y, finalmente, elaborar un texto integrando tales descripciones en la modificación de un cuento. En cambio, evaluar únicamente el que el alumno incluya y desarrolle descripciones tiene como fundamento el que los alumnos identifiquen qué es una descripción; examinar los elementos de ésta y redactar descripciones. En este último caso, parecer ser que no se llega a una meta de elaboración de productos, aunque se hace una redacción, por lo que se podría decir que este aprendizaje fue abordado como una meta de habilidades.

De acuerdo con lo que se ha expuesto, parece ser que en ambos casos, los aprendizajes esperados del proyecto didáctico fueron enseñados y evaluados con una

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

demanda cognitiva diferente a la que se había encontrado que tenían, de acuerdo con el análisis expuesto anteriormente.

Este cambio de demanda cognitiva se dio en tanto que estos aprendizajes esperados requerían que los alumnos realizaran ciertos procesos cognitivos, por ejemplo, modificar un cuento, empleando los conocimientos y razonamientos acerca de la estructura y elementos de este tipo de texto. En cambio, en la evaluación, fueron otros los procesos cognitivos que finalmente se valoraron, por ejemplo, en el caso del primer aprendizaje, se evaluó que los alumnos recordaran los conceptos relacionados con el cuento.

Para cerrar este apartado, hay que indicar que hubo una actividad de evaluación que si bien no tuvo por objeto específicamente alguno de los tres aprendizajes esperados del proyecto, sí abordó la consigna de manera general. Dicha actividad se hizo al inicio del proyecto didáctico en los dos casos estudiados y consistió en el planteamiento de preguntas generadoras para identificar los conocimientos previos de los alumnos acerca de la elaboración de variantes de cuentos.

En el caso de la docente Inés, las preguntas generadoras cuestionaron a los alumnos acerca del concepto del cuento, lo que es una variante de un cuento, los tipos de cuentos que conocen los alumnos, su cuento favorito y las modificaciones que harían a dicho texto. Por su parte, la docente Mariana planteó preguntas que cuestionaron a los alumnos acerca de los pasos para hacer la variación de un cuento, si recordaban los elementos de este tipo de texto, los cuentos que podrían escoger y cómo escribirían una variación de éstos.

Como se observa, las preguntas parecen dirigirse, como en el caso del primer aprendizaje esperado, a la evaluación de conceptos, aunque en este caso de una manera más general. Esto parece indicar que desde el inicio del proyecto didáctico hubo una focalización de la evaluación en metas de conocimientos, cuando ninguno de los tres aprendizajes esperados de dicho proyecto, ni su objetivo general, se dirigen hacia este tipo de aprendizajes, lo que también podría indicar que no se llevó a los estudiantes hacia niveles de conocimiento más complejos, tales como el análisis o el desarrollo de habilidades.

## 2.4. Otros objetos de evaluación

Como se señaló al principio de este apartado, se creó una sub-categoría que englobara objetos de evaluación ajenos a los textos escritos y a los aprendizajes esperados del proyecto didáctico. Dentro de esta categoría se encontraron dos focos específicos de la evaluación: 1) la conducta y esfuerzo de los estudiantes y 2) la imaginación, creatividad o capacidad de los alumnos para hacer una trama emocionante.

En cuanto a la evaluación de la conducta, ambas docentes señalaron que éste es uno de los aspectos que influye en su evaluación:

[...] sí me influye el cómo se comporta el alumno dentro de clase (Inés).

[...] siempre como maestra te fijas en la persona. Si desde un inicio [un alumno] te está trabajando bien, te está trabajando bien, por una vez que tú le revises el trabajo, por lógica es así. Entonces, [...] ya sé que trabaja bien, no me tomo a veces ni el tiempo de revisarlo, más que una leída rápida, lo tiene todo porque ya [lo] conozco, [...] (Mariana).

Además de esto, la docente Mariana señaló que el esfuerzo de los alumnos también es un aspecto que toma en cuenta al momento de evaluar:

A mí me interesa más lo que él escribió y se esforzó y puso aquí [...] si tiene veinte, treinta faltas de ortografía, también se cuenta, pero se esforzó en desarrollar personajes, se esforzó en hacer todos los elementos, lo demás no importa [...].

Estas cuestiones no fueron tema de ninguno de los comentarios que las docentes hicieron al trabajo de los alumnos, pero sí hubo comentarios, específicamente de la profesora Inés, que se refieren a la creatividad e imaginación de los alumnos o a su capacidad para hacer una historia interesante o emocionante:

Te faltó darle más interés a tu historia.  
No utilizas recursos que hagan, que tu texto sea interesante.  
Darle más emoción a tu trabajo.  
Te faltó más creatividad al escribir tu cuento.  
Te faltó ser más creativo en tu redacción.  
Te faltó más trama no desarrollaste tu imaginación.

Aunque la creatividad e imaginación de los alumnos o lo emocionante que pueda llegar a ser el texto no son cuestiones señaladas en el currículo oficial para secundaria ni en los libros de texto, escribir una trama interesante sí figura como parte de las características que debe tener el borrador de dicho texto, de acuerdo con los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b).

Asimismo, se encontró que cuando la docente Inés, al finalizar el proyecto didáctico, preguntó a los alumnos qué habían aprendido, uno de sus estudiantes señaló que aprendió: “que algunos tenemos mucha imaginación”.

Finalmente, hay que señalar que la profesora Inés dijo que evaluaría los cuadernos de los alumnos y señaló que en éstos valoraría:

[...] que tengan todos sus trabajos, que tengan de buena calidad, que los tengan revisados, que tengan su limpieza, [...] eso más que nada... y no lo hago en cada bimestre, luego un bimestre no reviso libreta, simplemente con lo que ya tenemos de los proyectos para darle una variante [...].

Cotejando las afirmaciones de la docente con las evidencias obtenidas de los cuadernos de los alumnos, se encontró que en efecto hay firmas o “palomitas” en algunos de los cuadernos de los estudiantes, las cuales posiblemente indican el cumplimiento de los trabajos asignados por la profesora.

## **2.5. Resumen**

De acuerdo con el análisis de los datos, las docentes evaluaron tanto el proceso de producción de textos escritos como los textos escritos. Con respecto a los textos escritos se pudo notar una tendencia a evaluar los aspectos más observables de éstos, sobre todo, ortografía y presentación, aunque ciertamente hubo otros elementos que también fueron tomados en cuenta: la coherencia y la cohesión.

A propósito del proceso de producción de textos escritos, se encontró que las docentes hicieron declaraciones, tanto con sus alumnos como en la entrevista, que llevaron a inferir que evaluarían este proceso; sin embargo, se observó que esto, en uno de los casos, finalmente no se llevó a cabo o al menos no se tiene evidencia de ello, mientras que en el otro caso, la evaluación sólo consistió en indicar el cumplimiento de los alumnos al realizar

tesis tesis tesis tesis tesis

tareas como hacer un cuadro descriptivo de las modificaciones al cuento o elaborar un esquema del contenido del cuento que escribirían.

Esto no indica que los alumnos efectivamente no hicieron otras actividades relacionadas con el proceso de producción de textos escritos, tales como la revisión de sus textos; no obstante, dado que esta investigación se centró en las actividades evaluativas de los docentes, no se obtuvo información de todo lo que hicieron los alumnos en ese sentido.

En lo que concierne a los aprendizajes esperados del proyecto, se encontró que dos de ellos fueron evaluados. El primero hacía referencia a las modificaciones de estructura y elementos de los cuentos. En este caso se pudo observar que las docentes evaluaron en pocas ocasiones la modificación de dichos aspectos, pues su evaluación se concentró en la revisión de estos conceptos o en su desarrollo y claridad en los textos escritos de los alumnos, lo que indica que las docentes evaluaron objetos cuya demanda cognitiva fue distinta a la que planteaba originalmente este aprendizaje del proyecto didáctico.

El tercero de los aprendizajes esperados del proyecto hacía referencia al uso de diversos recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones. Se encontró que si bien este aprendizaje fue evaluado, únicamente se valoró la presencia, ausencia o falta de desarrollo de las descripciones en el texto elaborado por los estudiantes.

Finalmente, hubo otros objetos de evaluación, como la conducta y esfuerzo de los alumnos, la creatividad, la imaginación o la capacidad de los estudiantes para hacer una historia interesante.

### **3. Propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos**

Además de identificar los objetos de conocimiento que se evaluarán y seleccionar los métodos más adecuados para cada uno de éstos, otra tarea clave para diseñar una evaluación de calidad consiste en determinar la finalidad o propósito de la evaluación (Sttigins y colaboradores, 2007).

El propósito principal de este apartado radica en presentar una descripción del proceso de construcción de categorías, así como el análisis de los datos y los resultados

para una de las dimensiones de la evaluación que se propuso abordar en la presente investigación: los propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos.

Para esta dimensión se retomó la clasificación de los propósitos de la evaluación encontrada en la revisión de literatura (ver Capítulo II) y con base en ésta se crearon dos categorías: propósitos sumativos y propósitos formativos. Como se señaló en el segundo capítulo de este trabajo, la evaluación formativa tiene como propósito principal la mejora del proceso de enseñanza y, por ende, del proceso de aprendizaje, mientras ambos se desarrollan. En cambio, el propósito primordial de la evaluación sumativa es resumir el logro académico de los alumnos al finalizar un periodo de tiempo.

Debido que estas dos categorías eran aún muy generales, se crearon sub-categorías que pudieran englobar propósitos específicos para el área de producción de textos escritos, las cuales se presentan en la Tabla 9:

**Tabla 9.** Propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos: categorías de análisis.

FORMATIVOS	SUMATIVOS
<p><b>Diagnóstico:</b> el docente identifica o dice que identifica los conocimientos previos de los alumnos acerca de la escritura de variaciones de cuentos.</p>	<p><b>Calificaciones:</b> el docente o los alumnos asignan o dicen que asignan una nota numérica, ya sea al trabajo de los alumnos, en el caso de los docentes; a su propio trabajo o al de sus compañeros, en el caso de los alumnos.</p>
	<p><b>Balance:</b> el docente o los alumnos identifican o dicen que identifican los objetivos de aprendizaje logrados y los aspectos a reforzar al finalizar el proceso de enseñanza.</p>

Si bien la mayoría de estas sub-categorías se enfocan en el docente, sus actuaciones e intervenciones, se encontró que los alumnos participaron en actividades de evaluación cuyos propósitos fueron la asignación de calificaciones o la realización de un balance,

razón por la cual en estas sub-categorías también se describe y analiza la actuación de los alumnos en estas actividades, haciendo una distinción entre lo que fue realizado por las docentes y lo que llevaron a cabo los alumnos.

Además de esto, es preciso señalar que en la literatura revisada y expuesta en el enfoque teórico se encontraron muchos más propósitos de la evaluación de la producción de textos escritos, tanto sumativos como formativos; sin embargo, algunos de éstos no se incluyeron en el análisis.

Una de las razones para tomar esta decisión se sustentó en el hecho de que esta investigación se concentró en las prácticas evaluativas de los docentes, por lo que no se registró información acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, lo cual llevó a excluir los propósitos formativos de ayuda a los alumnos y la autorregulación.

Asimismo, no se encontraron otros tres propósitos que la literatura consultada señala, específicamente para la identificación de avances y dificultades de los alumnos, el ajuste a la enseñanza y la certificación, por lo que estos puntos tampoco fueron abordados en el presente apartado.

Finalmente, cabe señalar que los resultados para la categoría de evaluación con propósitos sumativos de asignación de calificaciones se traslapan con los datos que se presentan en el siguiente apartado, que corresponde a la comunicación de resultados de la evaluación. En dicha sección del presente documento también se habla de la asignación de calificaciones; sin embargo, en este caso, se aborda como un método que puede ser empleado para realizar la comunicación de resultados derivados de la evaluación.

Una vez que se definieron las categorías de análisis, se procedió a hacer la categorización de los datos obtenidos de las observaciones, así como de las entrevistas con los docentes y los alumnos, y de los textos de los alumnos, mismos que fueron evaluados por las profesoras. Una vez que se llevó a cabo esto, se obtuvieron los siguientes resultados.

### **3.1. Propósitos formativos de la evaluación**

La evaluación formativa tiene como principal propósito la mejora de la enseñanza y el aprendizaje mientras éstos suceden. En el área de la producción de textos escritos, de acuerdo con la literatura revisada, se encontraron varios propósitos formativos específicos

para esta área del conocimiento. No obstante, de acuerdo con los datos recabados, sólo se identificó la evaluación formativa con propósitos de diagnóstico, misma que se explica a continuación.

- Evaluación formativa con propósitos de *diagnóstico*

Para identificar en los datos esta sub-categoría, se buscaron actividades de evaluación, declaraciones o evidencias en la evaluación del trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes identificaron los conocimientos previos de los alumnos acerca de la escritura de variaciones de un cuento.

Los datos recabados mostraron que las docentes sí llevaron a cabo este tipo de actividades, dado que plantearon al inicio del desarrollo del proyecto una serie de preguntas generadoras, al parecer elaboradas por ellas mismas, que cuestionaban a los alumnos acerca de lo que sabían con respecto a hacer variaciones de un cuento, el significado de esto, los elementos del cuento y sus preferencias en cuanto a este tipo de texto. En los dos casos estudiados, dichas preguntas fueron contestadas por los alumnos y las respuestas fueron compartidas con todo el grupo.

La actividad de evaluación diagnóstica llevada a cabo por las docentes es relevante dado que, como señalan los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) y la literatura acerca de la producción de textos escritos (Ribas, 1997b), permite al docente saber qué conocimientos poseen los alumnos con respecto a lo que van a aprender. Esto, a su vez, permite que el docente pueda anticipar sus actividades de enseñanza y prever los problemas que los alumnos puedan presentar durante su proceso de aprendizaje.

Además de esto, los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) señalan que al momento de valorar los aprendizajes que adquirieron los alumnos, serán de gran utilidad los registros que los docentes hayan elaborado a partir de la evaluación diagnóstica, pues esto permitirá comparar lo que sabían del tema los alumnos antes de comenzar el proyecto con lo que aprendieron al finalizarlo.

Hay que enfatizar el hecho de que las profesoras dirigieron la evaluación con fines de diagnóstico específicamente hacia conocimientos de tipo factual (conceptos relacionados

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

con los cuentos). Esto llevaría a cuestionar si este tipo de evaluación, de la manera en que fue realizada, les ofreció a las profesoras información de los conocimientos previos de los alumnos a propósito de la modificación a un cuento original y, por ende, pudo haberles ayudado a anticipar tanto los problemas que después pudieron haber presentados los estudiantes para adquirir dicho conocimiento así como las actividades de enseñanza a proponer en la clase.

A propósito de la evaluación con fines de diagnóstico, la profesora Mariana señaló que este tipo de actividades son parte del desarrollo de todos los proyectos de la asignatura de español: “En principio casi todos los proyectos se manejan igual, con su inicio, sus preguntas generadoras, el cierre, se les van recordando temas de reflexión, etcétera”.

Como se señaló en el segundo capítulo, el currículo oficial para secundaria en la asignatura de español establece que los tres grandes momentos del desarrollo de un proyecto son el inicio, el desarrollo y la socialización. Dentro del primer momento, se sugiere hacer una identificación del producto que deberán elaborar los alumnos, así como de las características del mismo y realizar una exploración de los conocimientos previos de los estudiantes, lo cual es importante porque “[...] permite al docente decidir a partir de qué momento o de qué aspectos debe partir su intervención” (p. 163).

A lo largo de la entrevista llevada a cabo con el objetivo de validar la información presentada en este trabajo, ambas docentes enfatizaron la función de la evaluación con fines de diagnóstico:

La pregunta generadora nos la maneja el proyecto para que conozcamos qué tanto saben los muchachos al respecto de lo que vamos a trabajar y para de alguna forma involucrarlos en el trabajo que estamos por iniciar [...] esa es la función, conocer un poquito cuánto sabe el alumno del tema que vamos a tratar (Inés).

Si te fijas esas preguntas generadoras casi son similares a las finales. Entonces casi siempre se usan las preguntas generadoras para ver, “vamos a ver este tema, ¿qué sé de esto?” Entonces, el alumno parte de cero o de un uno, o de un dos o de un tres. Cuando llegamos a la parte final, casi se hacen las mismas preguntas [...] ya las saben responder, ya tienen ellos una clara visión de lo que es, por ejemplo la crónica, de lo que es un cuento, de lo que es una novela [...] (Mariana).

Como se observa, Inés no indicó qué uso dio a esta información y aunque la profesora Mariana señaló que las preguntas que realiza al inicio de cada proyecto didáctico

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y aquéllas con las que lo finaliza son similares, no mencionó que hiciera un contraste entre la información arrojada por estas preguntas. Cotejando las declaraciones de Mariana con los datos obtenidos, tampoco se encontró coincidencia entre ambos grupos de preguntas, dado que las primeras abordaron de manera general los conocimientos de los alumnos acerca de temas relacionado con los cuentos y su modificación, y las últimas se concentraron específicamente en los tres aprendizajes esperados del proyecto didáctico.

A excepción de las declaraciones de la docente Mariana, no se recabaron más datos que pudieran dar cuenta del uso que las docentes dan a la información resultante de este tipo de evaluación. Para hacer esto, posiblemente se necesitarían más evidencias, por ejemplo, la planeación de la clase de las docentes, para saber si hubo una modificación de sus actividades en función de los resultados de esta evaluación.

### **3.2. Propósitos sumativos de la evaluación**

En la revisión de literatura presentada en el segundo capítulo se encontraron tres propósitos sumativos de la evaluación: dar calificaciones, certificar a los alumnos para promoverlos de un grado a otro y hacer un balance de los objetivos logrados. De éstos, únicamente dos fueron identificados en los datos recabados en esta investigación, como se expone a continuación.

- Evaluación sumativa con propósitos de *asignar calificaciones*

Para identificar en los datos esta sub-categoría se buscaron actividades de evaluación, declaraciones o evidencias en la evaluación del trabajo de los alumnos que dieran cuenta de que las docentes o los alumnos asignaron una nota numérica, ya sea al trabajo de los alumnos, en el caso de las docentes, o a su propio trabajo o al de sus compañeros, en el caso de los alumnos.

Aunque a lo largo del desarrollo del proyecto didáctico las docentes no asignaron ninguna nota, sí hicieron declaraciones, en su clase y en las entrevistas, a propósito de esta actividad de evaluación y asignaron calificaciones al trabajo de sus alumnos. En estas tareas también participaron los alumnos, mismos que dieron calificaciones a sí mismos o a sus compañeros.

Durante el proyecto didáctico la docente Inés únicamente señaló a los alumnos que daría una calificación que iría a la lista y, aunque en la entrevista no mencionó explícitamente que la asignación de calificaciones fuera uno de los propósitos de la evaluación que realizó, sí explicó a qué trabajos elaborados por los alumnos les asignaría una nota numérica, así como la forma en que ésta se integraría a la calificación del bimestre:

El cuadro fue un producto parcial y el producto final fue el cuento, ya modificado, entonces yo debo de haber obtenido dos evaluaciones de este proyecto, o sea, evaluaciones numéricas.

Después de esto, la profesora agregó que en realidad se debían dar tres calificaciones para el proyecto: una correspondiente al cuadro descriptivo de modificaciones a los cuentos, la otra al texto final presentado por los alumnos y la tercera se asignaría a un reporte de lectura que debían elaborar los alumnos. Al finalizar el bimestre, la docente señaló que obtendría:

[...] un total por ejemplo, de 7 u 8 evaluaciones en el bimestre. Esas 8 evaluaciones, si son 5, un 8, un 7, un 10, un 5, un 6, se suman y se dividen y le va a dar el 8.4, el 7.6, ésa es la evaluación [...].

Stiggins y colaboradores (2007) señalan que promediar diversas calificaciones para obtener una nota final, aunque es una práctica común, puede ser peligroso, debido a la influencia de los puntajes de los extremos, lo que podría llevar a una representación errónea del logro académico de los estudiantes.

Ahora bien, contrastando las declaraciones de la docente con los trabajos de sus alumnos, se encontró que en todos hay una nota numérica. Sin embargo, no hubo una calificación para el cuadro descriptivo de modificaciones, mismo que afirmó la docente que iba a ser objeto de una calificación. Además de esto, se observó que en unos casos había otra nota numérica en la libreta de los alumnos, que al parecer correspondía también al trabajo escrito elaborado por ellos. No obstante, en algunas ocasiones, esta nota no coincidía con la que la docente asignó al trabajo escrito, por lo que se desconoce exactamente qué se estaba valorando con estas notas.

Por su parte, la docente Mariana, durante el desarrollo del proyecto didáctico, indicó a sus alumnos que asignaría dos calificaciones, una para el borrador y otra para el texto en limpio. Además de esto, la profesora hizo varias alusiones a la asignación de calificaciones, aunque en tres ocasiones esto lo utilizó como un recurso de control del grupo:

[*La docente*] indica otra vez a los alumnos que ya deben entregar su texto; si no, no tendrán calificación.

La docente señala que la persona que no termine el trabajo tendrá 5 en la lista.

[*La docente*] señala que quien no entregue el trabajo no tendrá calificación.

Durante la entrevista, la profesora Mariana, al igual que la profesora Inés, no señaló que la asignación de calificaciones fuera uno de los propósitos de la evaluación que llevó a cabo, pero explicó que de los dos trabajos escritos que pidió a los alumnos sólo uno recibiría calificación:

[...] la de los lobos, la *Caperucita*, éste, dentro del programa, no viene para que lo tomes en aspecto a evaluar dentro del programa, esto nada más se toma como actividad y yo se los firmo, y se les cuentan las firmas que se juntan a final de bimestre. El borrador que se hizo de Pao Cheng o del otro cuento, éste sí le puse calificación [...].

Además de esto, la docente señaló la manera en que asignaría la calificación del proyecto didáctico seleccionado: “Éste es el trabajo final, éste le cuenta dos calificaciones, como borrador y en limpio”. Contrastando las declaraciones de la docente con los trabajos de sus alumnos, se encontró que sólo cuatro de los trabajos de los estudiantes de la profesora tienen una calificación, lo que coincide con lo que ella había establecido, pues los trabajos calificados son sólo aquellos que corresponden con la segunda consigna que pidió que realizaran los alumnos, el resto de los trabajos tienen, como ella indicó, una o varias firmas. Hay que señalar que hubo un trabajo que corresponde a la segunda consigna y aun así no tiene una nota numérica.

Al igual que en el caso de la docente Inés, tampoco se observó que en los trabajos de los estudiantes de la profesora Mariana haya dos calificaciones, aunque en tres de los

trabajos que sí recibieron calificación efectivamente hay un borrador y un texto final, lo que de acuerdo con la docente iba a ser objeto de dos calificaciones.

Con respecto a la asignación de calificaciones hubo alumnos, de ambas docentes, que indicaron que la utilidad de la evaluación que les da su profesora es la siguiente:

[La evaluación de mi profesora me sirve] para al último que ya sea lo..., la calificación final, subirla un poco más y con esto nos piensa subir un poco más la calificación (Sofía, alumna de la docente Inés).

[La evaluación de mi profesora me sirve] para saber en qué voy bien y en qué me necesita ayudar más para seguir teniendo buenas calificaciones (Rogelio, alumno de la docente Mariana).

Como se mencionó anteriormente, la asignación de calificaciones fue una actividad que también realizaron los alumnos. En el caso de la docente Mariana, esto se hizo en dos ocasiones. La primera consistió en que los alumnos evaluaron la modificación del cuento de *Caperucita* que sus compañeros elaboraron, utilizando el instrumento de evaluación que se observa en la Figura 1:

**Figura 1.** Primer instrumento de co-evaluación.

Aspectos a evaluar							1. Muy deficiente
Aspectos	Rangos					2. Deficiente	
Personajes	①	②	③	④	⑤	3. Moderadamente satisfactorio	
Trama	①	②	③	④	⑤	4. Satisfactorio	
Ambiente	①	②	③	④	⑤	5. Excelente	
Diálogos	①	②	③	④	⑤	PTS 20	

Como se puede apreciar, la escala propuesta por la profesora Mariana para realizar la co-evaluación tiene cuatro ítems (personajes, trama, ambiente y diálogos). Asimismo,

cada una de las opciones de respuesta tiene una equivalencia (izquierda superior de la imagen): asignar uno indica que el trabajo fue muy deficiente; poner un dos señala que el texto fue deficiente; el tres implica que hubo un desempeño moderadamente satisfactorio; cuatro, satisfactorio y cinco, excelente.

En este caso, la docente señaló a los alumnos que al finalizar la evaluación de sus compañeros debían sumar los puntos obtenidos en todos los ítems para así poder asignar una calificación (izquierda inferior de la imagen).

La segunda ocasión en que se realizó esta actividad la instrucción fue la misma. Los alumnos, después de escribir su cuento, debían intercambiar su texto con alguno de sus compañeros para que ellos pudieran evaluarlos. En este caso, el instrumento de evaluación propuesto por la profesora fue diferente (véase Figura 2).

**Figura 2.** Segundo instrumento de co-evaluación.

*Aspectos a evaluar*

Personajes (Principales, Secundarios terciarios)	Características físicas y psicológicas	① ② ③ ④
Título (originalidad):		① ② ③ ④
Contiene trama		① ② ③ ④
Ortografía		① ② ③ ④
Narrador (definido)		① ② ③ ④

②⑩

5 — 6-7 — 8-9 — 10

① — ② — ③ — ④

El segundo instrumento de evaluación tiene ítems distintos al primero: no incluye los diálogos, ni ambiente y en la trama señala específicamente “contiene trama”. Además de esto, incluye nuevos ítems: el título, tomando en cuenta la originalidad de éste; la

ortografía; el narrador, que debe estar definido; y los personajes, que aunque estaban en el primer instrumento, en éste se especifica que deben tener características físicas y psicológicas.

Otra diferencia entre el primer y segundo instrumento es que en el último las opciones de respuesta tienen una equivalencia numérica, de tal manera que marcar la casilla número uno implica asignar un cinco, la dos, significa un seis o un siete, etc. (parte inferior de la imagen).

La docente Mariana, en entrevista, no hizo ninguna declaración con respecto a la asignación de calificaciones por parte de los alumnos, aunque sí habló de las dificultades que pudo observar en la tarea de co-evaluación:

[...] es lo que le comentábamos a la maestra que vino incluso a darnos el curso, “Juanito me cae mal, le pongo un cero, aunque tenga un diez. “Ah, pues fulanito es mi amigo, le pongo un diez porque me cae bien”. Entonces, de todas maneras, yo tuve que revisar todos los trabajos, todos, ortografía, redacción, etcétera. [...] Le venía contando precisamente eso a la maestra, “no me gustó cómo se trabajó”. Entonces le digo, quisiera un poquito más de ideas para poder trabajar la co-evaluación, ¿en dónde sí se puede trabajar, en dónde no? o cómo ayudar al alumno a que trabaje de esa manera [...].

En las entrevistas con los alumnos de la profesora Mariana, se preguntó qué uso dieron a los instrumentos de evaluación propuestos por la docente. En general se encontró que los alumnos, al momento de evaluar, tuvieron comprensiones diferentes de los ítems de la escala. Para ilustrar esto se muestran las respuestas de los alumnos cuando se les cuestionó por qué habían asignado determinada calificación al compañero que evaluaron en el rubro de “diálogos”:

En diálogos se salía mucho del texto, también en partes no se le entendía, metía una cosa entre otra (Saúl).

En diálogos fue porque cada personaje tenía su diálogo bien desarrollado (Héctor).

Que tuviera sus diálogos con..., que los tuviera de acuerdo al..., no sé, yo como no tengo buena ortografía, le calificaría la ortografía, que sí tuviera más o menos los diálogos como son (Rogelio).

Como se observa, los alumnos evaluaron con diferentes criterios un mismo aspecto e incluso tuvieron dificultades para definir qué era lo que tenían que evaluar. Una situación similar se dio cuando se pidió a los alumnos que indicaran por qué su compañero(a) les había asignado determinado puntaje en el rubro “ambiente”:

Porque el ambiente sí lo desarrollé bien, sí le puse cómo era el ambiente y todo eso (Saúl).

Porque es un ambiente definido (Héctor).

En el caso de la docente Inés también hubo asignación de calificaciones por parte de los alumnos, pero en el marco de una actividad de autoevaluación. Para llevar a cabo esto, la profesora utilizó una escala que tomó del libro de texto, aunque no totalmente, pues sólo incluyó algunos de los ítems que se proponían en este material. Este instrumento fue entregado a los alumnos desde el inicio del proyecto para que lo llenaran al momento de concluirlo y además la docente explicó, también al inicio del proyecto, cada uno de los ítems de la escala, misma que se presenta a continuación en la Figura 3.

**Figura 3.** Instrumento de autoevaluación.

Indicador de aprendizajes esperados.	Si, lo logré con facilidad.	Lo logré y puedo mejorar	No lo logré
Modifico las características de los diferentes aspectos en la función de la historia que presenta un cuento original.	✓		
Modifico la estructura del cuento e identifica sus implicaciones en el efecto que causa.		✓	
Empleo recursos lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones	✓		
Mi cuento tiene una trama interesante, empleo voces narrativa, describo atmósferas, escenarios y caracteriza personajes.		✓	
Realicé un compendio de variaciones de un cuento escrito por mí y por mis compañeros.		✓	

Antes de que los alumnos hicieran esta actividad, la docente volvió a explicar qué implicaba cada opción de respuesta de la escala y en esta ocasión le dio a cada opción una equivalencia numérica:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A continuación, la docente escribe el cuadro de evaluación y explica que escoger la opción “sí, lo logré” es como ponerse un 10, optar por “lo logré y puedo mejorar es... (no logro escuchar esa parte) y elegir “no lo logré” indica que de plano no trabajaron.

Además de esto, la profesora señaló a los alumnos que debían asignarse una calificación y, al finalizar el proyecto didáctico, pidió a algunos estudiantes que compartieran los resultados que obtuvieron y el porqué de sus decisiones al evaluarse. En esta actividad la docente sólo preguntó por la opción que habían seleccionado para cada ítem, pero no cuestionó a los alumnos acerca de la calificación que se asignaron y en las evidencias recabadas se encontró que pocos alumnos efectivamente se asignaron una nota:

[...] la docente lee el primer rubro del cuadro de autoevaluación y pide a un alumno que diga qué puso ahí, el alumno señala que puso “lo logré y puedo mejorar”. A continuación, la docente pregunta a otro alumno cómo se evaluó y por qué se evaluó de la manera en que lo hizo, el alumno señala que puso “lo logré y puedo mejorar”, y agrega que puso esto porque hubo muchos aspectos del cuento que no cambió.

Durante la entrevista con los alumnos de la profesora Inés, se preguntó por el uso que ellos dieron a la escala de evaluación. Cuando se cuestionó a los estudiantes por la razón de su evaluación en el último ítem de la escala, el cual decía: “realicé un compendio de variaciones de cuentos realizadas por mí y por mis compañeros”, ellos dieron respuestas distintas.

[*Puse lo logré y puedo mejorar*] debido a que: [...] no me guíé en los dos cuentos pasados, no hice un compendio porque el tercero lo hice como me lo imaginaba y el que hice primero y el segundo no los vi para nada [...] (Sofía).

[*Puse lo logré con facilidad*] porque: “[...] de los cuentos que compartieron mis compañeros yo los analicé y así tuve la oportunidad de ver cuál cuento me gustaba más entre todos mis compañeros (Emiliano).

Como se observa, los alumnos tenían criterios distintos para valorarse en este ítem, esto posiblemente se debe, hasta cierto punto, a que la actividad a la que se refiere dicho ítem no fue llevada a cabo durante el proyecto didáctico. No obstante, esto también sucedió con algunos otros ítems que corresponden a actividades que sí se llevaron a cabo. Tal es el caso del primero, que señala lo siguiente: “modifico las características de los diferentes

aspectos en función de la historia que presenta un cuento original”. Cuando se les preguntó a los alumnos el porqué de su valoración en este punto, ellos dijeron lo siguiente:

[...] pues yo creo que sí lo logré. No, bueno, no lo logré porque me pusieron 6, pero para mí, yo sí lo logré (Soffa).

Yo opino que..., yo digo que no lo logré, pero puedo mejorarlo porque casi no hice caso al cuento original, como que no lo estudié varias veces como para decir “ah, sí, me la pasé estudiando todo el cuento para saber cómo lo iba a modificar” como la primera vez que me lo sabía [...] (Catalina).

Yo siento que modifiqué bien el cuento porque sí pude hacer el trabajo que hice, lo que me falló fueron los personajes, pero en sí modifiqué la historia con una trama que era buena, según yo (Emiliano).

Como puede observarse, al igual que en el caso de la docente Mariana, los alumnos de la profesora Inés tuvieron diferentes comprensiones del instrumento. A propósito de este tema, la docente, en entrevista señaló cuáles considera que son las dificultades de sus alumnos para llevar a cabo actividades de autoevaluación:

[...] la dificultad que tienen en la autoevaluación y que todavía no se enseña a autoevaluarse es la falta de sinceridad o a lo mejor de..., sí, la falta de sinceridad, porque ellos dicen “no pues, lo hice mejor, lo hice pero puedo mejorarlo” sí, pocos se ponen el “no lo logré” y yo sé que hay alumnos que deben estar en “no lo logré”, pero [...] en la primera oportunidad que hay, se les maneja y se les repite, “muchachos, el autoevaluarse no es ponerte 10” [...].

De acuerdo con lo que se ha expuesto, se puede decir que la asignación de calificaciones es un propósito que si bien no es enunciado explícitamente por las docentes, sí es parte de su tarea evaluativa, misma que incluso se torna necesaria, pues como señalan los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria* (2011b), los profesores deben asignar calificaciones de manera bimestral.

Con respecto a este tema, Stiggins y colaboradores (2007) señalan que las calificaciones deben reflejar adecuadamente el grado en que los alumnos lograron las metas de aprendizaje, por lo que éstas deben ser el referente principal para asignarlas. En este sentido, no se encontró evidencia que indicara qué metas de aprendizaje evaluaron las

profesoras con las calificaciones que asignaron, pues ambas sólo señalaron, durante la entrevista y con sus alumnos, a qué trabajos elaborados por los estudiantes darían una nota numérica. Esto tiene repercusiones en cuanto la efectividad de la comunicación de los resultados de la evaluación a los alumnos, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

Igualmente, se encontró que las declaraciones de las docentes acerca de los trabajos de los alumnos que calificarían no siempre concuerdan con lo que efectivamente calificaron, aunque se desconoce si posteriormente las profesoras asignaron alguna otra calificación al trabajo que los alumnos realizaron durante este proyecto didáctico.

En cuanto a la evaluación con fines de asignación de calificaciones realizada por los alumnos, habría que señalar que si bien esto habla de la iniciativa de las docentes para involucrar a los alumnos en las tareas de evaluación, hubo dificultades para que ellos hicieran esto, debido a los instrumentos de evaluación empleados, los cuales dieron pie a que se generaran distintas comprensiones por parte de los alumnos y, por ende, evaluaciones con criterios diversos.

Con respecto a lo anterior, los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria* (2011b) señalan que, tanto en actividades de autoevaluación como de co-evaluación, es indispensable que el docente comparta los criterios con los alumnos para que ellos puedan llevar a cabo la evaluación de una manera adecuada.

- Evaluación sumativa con propósitos de *balance*

Con el fin de identificar esta sub-categoría se buscaron actividades de evaluación, declaraciones o evidencias en la evaluación del trabajo de los alumnos que dieran cuenta de que las docentes o los alumnos identificaron los objetivos de aprendizaje logrados y los aspectos a reforzar al finalizar el proceso de enseñanza.

Este tipo de evaluación fue encontrada en los dos casos estudiados. Con Inés, esto se dio cuando al finalizar el proyecto la docente cuestionó a los alumnos acerca de lo que aprendieron. Algunas respuestas fueron las siguientes: “Modificar un cuento”, “nosotros también podemos escribir cuentos”, “que algunos tenemos mucha imaginación”, “me dejó el interés de leer otros cuentos, ya no sólo infantiles” (Alumnos de la docente Inés).

Como se observa, de los comentarios de los alumnos, sólo los primeros dos se relacionan con la consigna del proyecto didáctico y hacen alusión a habilidades, ya sea para llevar a cabo tareas específicas como la modificación de un cuento o para elaborar un producto. En cambio, los últimos dos comentarios se refieren a características de los alumnos, como el poseer mucha imaginación o tener interés por la lectura.

La docente Mariana también realizó una actividad de evaluación con fines de balance. En este caso, la profesora dictó a los alumnos una serie de preguntas, las cuales tomó, aunque no de manera literal, del libro de texto (Cueva y De la O, 2011): 1) al modificar las características y aspectos del cuento original, ¿qué obtuve?, ¿qué dificultades encontré? y ¿qué puedo mejorar?, 2) al modificar el cuento y darnos cuenta del cambio que causó, ¿qué obtuve?, ¿qué dificultades encontré? y ¿qué puedo mejorar? y, 3) al emplear recursos ortográficos y lingüísticos para escribir personajes y ambiente, ¿qué obtuve?, ¿qué dificultades encontré? y ¿qué puedo mejorar? Una vez que los alumnos contestaron estas preguntas, la profesora pidió a algunos estudiantes que explicaran su evaluación:

Una vez que la docente da por terminada la actividad, pregunta quién quiere leer la primera pregunta. Un alumno responde y dice que mejoraría los personajes. La docente pide que se lea la pregunta 2. Un alumno lee su respuesta a la pregunta 2, lo interrumpen sus compañeros, termina de leer, pero en realidad no contestó la pregunta y no leyó su respuesta, sino sólo el planteamiento de la pregunta. Otro alumno contesta esta pregunta y dice que podría cambiar los errores, hacer más interesante su historia. La docente hace varias preguntas al segundo alumno que contesta (¿qué mejorarías?, ¿qué se te dificultó?), el alumno indica que podría mejorar su ortografía. La docente pide que alguien lea la pregunta 3 (no estoy segura de si alguien respondió esta pregunta).

De las respuestas de los alumnos, algunas, como cambiar los errores, mejorar la ortografía o los personajes, se relacionan con elementos específicos de los textos escritos. En cambio, el otro comentario hace alusión a una de las características que de acuerdo con el currículo oficial para secundaria debían tener los borradores de las variaciones de los cuentos: una trama interesante.

Con respecto a las actividades de balance, Ribas (1997b) señala que éstas permiten que el docente pueda tomar decisiones a futuro y que identifique qué conocimientos habrá de reforzar. Además, esto contribuye a que los alumnos puedan conocer su proceso de aprendizaje y que en una situación posterior puedan hacer una adecuada gestión de éste.

Cabe señalar que no se tiene evidencia que indique qué decisiones se tomaron con base en los resultados de esta evaluación, debido a que ya no se observó a las docentes después de haber finalizado el proyecto didáctico.

Por último hay que resaltar el hecho de que los alumnos, a partir de estas actividades, hicieron referencia a conocimientos de diversa índole. Primero están aquéllos relacionados con la consigna del proyecto didáctico de interés (elaborar cuentos, modificar cuentos, hacer una trama interesante), aunque hay otros que se refieren a aspectos de los textos escritos, como la ortografía, el desarrollo de personajes, la modificación de errores del texto y, finalmente, hay cuestiones relacionadas con características de los alumnos (la imaginación o el interés por la lectura).

### **3.3. Resumen**

Tomando en cuenta lo que indicaron los datos, se puede decir que los propósitos sumativos prevalecen en la evaluación que realizaron ambas docentes. De igual forma se encontró que hay involucramiento de los alumnos en las actividades de la evaluación, pero posiblemente falta que las docentes compartan criterios con ellos para que realicen esta actividad de manera adecuada.

Hay que advertir que debido a limitaciones metodológicas de esta investigación no se obtuvo suficiente información para hablar de los propósitos formativos, por lo que tampoco se puede afirmar que éstos no estuvieran presentes en la evaluación llevada a cabo por las docentes.

## **4. Comunicación de los resultados de la evaluación de la producción de textos escritos**

El último punto del esquema elaborado por Stiggins y colaboradores (2007), como se señaló en el segundo capítulo, contempla la comunicación de resultados, misma que es una pieza clave para que la evaluación verdaderamente contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje.

La finalidad de este apartado es describir el proceso de construcción de categorías, así como el análisis de los datos y los resultados para la última dimensión de la evaluación que se propuso abordar en esta investigación: la comunicación de resultados o retroalimentación.

Para construir las categorías de análisis se retomaron las tres dimensiones de la comunicación de resultados propuestas por Stiggins y colaboradores (2007): actores involucrados, manejo de la información y métodos. Se optó por no incluir en las categorías lo que concierne a los actores involucrados, pues en todo momento la comunicación de resultados estuvo a cargo de las docentes.

A partir de estas consideraciones, se crearon sólo dos categorías: 1) métodos de la comunicación de resultados y 2) manejo de la información. Éstas a su vez, derivan en varias sub-categorías, como se observa en la Tabla 10:

**Tabla 10.** Comunicación de resultados de la evaluación de la producción de textos escritos: categorías de análisis.

MÉTODOS	MANEJO DE LA INFORMACIÓN
<p><b>Compartir calificaciones:</b> el docente dice que comunica o comunica los resultados de la evaluación por medio de notas numéricas.</p>	<p><b>Formativo:</b> el docente describe o dice que describe con detalle el logro de los alumnos en cada uno de los objetivos de aprendizaje.</p>
<p><b>Comentarios escritos:</b> el docente comunica o dice que comunica los resultados de la evaluación a través de notas escritas.</p>	<p><b>Sumativo:</b> el docente resume o dice que resume el desempeño de los alumnos con respecto a estándares o puntos de referencia para llegar a una puntuación.</p>
<p><b>Comentarios orales:</b> el docente comunica o dice que comunica los resultados de la evaluación a través de comentarios orales.</p>	

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

No se incluyeron todos los métodos de la comunicación de resultados, dado que en los casos estudiados sólo se encontró que las docentes emplearon comentarios escritos, calificaciones y comentarios orales. Con respecto a estos últimos hay que señalar que si bien Stiggins y colaboradores (2007) hablan de entrevistas o conferencias con los alumnos, método que se basa en la comunicación oral, no se puede decir que las intervenciones de las profesoras para retroalimentar el trabajo de los alumnos se constituyeran como entrevistas, dado que se trató de señalamientos breves, por lo que se optó por tratarlas simplemente como comentarios orales.

Hay que indicar que en este apartado se incluyeron las aportaciones de Stiggins y colaboradores (2007), Wiggins (1998) y Brookhart (2011) con respecto a las condiciones de una comunicación de resultados efectiva, así como las contribuciones de Parr y Timperley (2010) a propósito de los comentarios escritos. Esto se hizo con la finalidad de realizar un breve análisis de la retroalimentación que dieron las docentes en contraste con lo que sugieren estos investigadores.

Una vez que se establecieron y definieron las categorías, se hizo el análisis de los datos derivados de las observaciones, las entrevistas y del trabajo de los alumnos, evaluado por las docentes, a partir de lo cual se obtuvieron los resultados que se muestran en los siguientes apartados.

#### **4.1. Métodos de la comunicación de resultados**

De acuerdo con la literatura consultada en esta investigación y expuesta en el segundo capítulo, hay diversos métodos a través de cuales se puede llevar a cabo la comunicación de resultados: comentarios escritos, portafolios, calificaciones, entrevistas, entre otros.

Los datos recabados en el presente estudio indicaron que las docentes utilizaron tres métodos para comunicar los resultados de la evaluación a sus alumnos: comentarios escritos, calificaciones y comentarios orales.

- Comentarios escritos

Para identificar esta categoría se buscaron datos en las observaciones, entrevistas o en el trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes comunicaron los resultados de la

evaluación a través de notas escritas. En los dos casos estudiados, los datos dieron evidencia del uso de este método.

En los trabajos de los alumnos de la docente Inés se encontró un total de 49 comentarios escritos, de los cuales siete son felicitaciones o alabanzas al trabajo de los alumnos (“tienes gran imaginación, buena historia”) y hubo un comentario cuyo significado se desconoce (“un clímax interesante?”). Además de esto, se encontró una nota que podría tener relación con el proceso de producción de textos escritos (“recuerda que en el borrador se hacen las correcciones”).

Las 40 notas restantes hacen alusión a diversos aspectos de los textos escritos o de los aprendizajes esperados del proyecto didáctico y dentro de éstos se pueden identificar varios tipos de comentarios. Por ejemplo, algunos indican puntualmente qué es lo que los alumnos no desarrollaron en su texto (*te faltó describir a tus personajes, te faltó aclarar el final*).

Si bien estas notas ofrecen información específica acerca de las carencias de los trabajos de los estudiantes, lo cual es una condición para llevar a cabo una retroalimentación efectiva de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007), la docente principalmente señaló lo que los alumnos no hicieron. Stiggins y colaboradores (2007) señalan que se debe incluir una retroalimentación descriptiva que indique al alumno lo que sí puede hacer y cuál es el siguiente paso en su proceso de aprendizaje, lo cual no fue observado.

También hay notas escritas que señalan que hubo algún error en el texto de los alumnos; sin embargo, no especifican dónde se encuentra dicho error, ni indican qué podrían hacer los estudiantes para mejorar (“en algunas partes se pierde la coherencia”, “la terminaste sin terminar ideas”, “te faltó más trama no desarrollaste tu imaginación”).

Stiggins y colaboradores (2007) y Brookhart (2011) indican que una de las condiciones de la comunicación de resultados efectiva consiste en que la información se adapte a la audiencia, considerando, entre otras cosas, el nivel de detalle con el que se comunicará. Estos autores también mencionan que la información de la evaluación debe ser específica y Wiggins (1998) agrega que debe ser clara para la audiencia a la que se dirige.

Tomando en cuenta estas aportaciones, se puede decir que los comentarios que no especifican cuáles son los puntos problemáticos en el trabajo de los alumnos son poco

precisos y claros, además de no contar con el nivel de detalle necesario para que los estudiantes comprendan en qué aspectos deben mejorar.

En este punto cabe señalar que cuando se cuestionó a dos de los alumnos de la profesora Inés acerca del significado de los comentarios, los estudiantes mostraron tener dudas o hicieron alusión a cuestiones distintas de las que su profesora les indicó. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Sofía, en el que la docente hizo dos comentarios: “te faltó coherencia”, “no se entiende trama y la ortografía, no la checaste”. A propósito del significado de estas notas, Sofía indicó que los comentarios se refieren a “[...] que le faltó más [...] como trama y así más, ir así de partes en partes y más emoción sobre mi cuento, yo así lo creo”.

Otro ejemplo es el trabajo de Emiliano, donde la docente escribió “te faltó explicar algunas acciones con más claridad”. De acuerdo con este alumno, dicho comentario indica “que no describí a los personajes... o al entorno”. En este caso, no se puede indicar con exactitud qué es lo que buscaba comunicar la profesora, pues el comentario no hace alusión a alguna acción en particular, ni a algún fragmento del texto.

Finalmente, se encontraron dos comentarios que señalan los errores en el trabajo de los alumnos y además incluyen algunas orientaciones (“debes usar sinónimos y así no repites la palabra”, “Repites las mismas palabras, busca sinónimos”). Considerando las recomendaciones de Parr y Timperley (2010), así como de Stiggins y colaboradores (2007), quienes recalcan la importancia de señalar a los alumnos qué deben hacer para cerrar la brecha entre su desempeño actual y el deseado, se puede decir que estos comentarios podrían contribuir a que los alumnos mejoren su escritura, pues la profesora les ofreció una orientación.

Ahora bien, en los trabajos de los alumnos de la docente Mariana se encontró un total de 15 comentarios escritos a los trabajos de los alumnos, de los cuales uno es una felicitación (“buen trabajo!”) y hay otro del cual se desconoce su significado (“Sorry!”). También se encontraron ocho notas que señalan a los alumnos la falta de algún elemento de la consigna (“título”, “falta una tabla”, “total?”). Los cuatro comentarios restantes están orientados a hacer señalamientos generales a los alumnos (“mejora tus trabajos”, “desarrolla más tu historia”, “ortografía”, “desarrolla tu historia”). Al igual que algunas de las notas hechas

por la docente Inés, estos comentarios podrían ser poco precisos y claros, además de no contar con el nivel de detalle necesario para los alumnos.

Cuando se preguntó a uno de los estudiantes de la docente por el significado de los comentarios que hizo su profesora, el alumno señaló lo siguiente:

Entrevistador: ¿qué significa que te haya puesto la nota de “mejora tus trabajos”?

**Héctor:** “mejora tus trabajos”, en sí mi letra porque nunca he tenido una bonita letra [...]

Entrevistador: “desarrolla más tu historia”, ¿qué significa?

**Héctor:** que me faltan muchas partes del cuento, que es el inicio, introducción, todo lo que lleva porque está muy corto, de hecho.

En entrevista con la docente, se preguntó por la evaluación de este trabajo y ella señaló que algunas de las debilidades de éste fueron:

En sí que me cuenta la historia como la que te conté: “Caperucita vino, fue, corrió y se fue, vino y se fue”. Eso es lo que no pedíamos, si tú te fijas incluso le falta el título, para empezar, si tú no tienes un título de una historia, pues una, ¿de qué me estás hablando? Si tú ves un texto sin título o un libro que no trae ni un título y viene en blanco, pues, ¿de qué se tratará?

De acuerdo con los datos, se puede decir que posiblemente uno de estos comentarios sea más específico (“desarrolla tu historia”), dado que las respuestas tanto de la docente como de su alumno coincidieron hasta cierto punto. No obstante, hay que señalar que también hubo discrepancias entre lo que la profesora vio y evaluó en el trabajo del alumno y lo que él comprendió cuando sus resultados le fueron comunicados.

Como se observa, las docentes, sobre todo Inés, utilizaron los comentarios escritos; sin embargo, algunos de éstos carecen de las condiciones que los autores retomados en la presente investigación señalan como indispensables para realizar una comunicación de resultados que sea efectiva.

También hay que recordar que entre los comentarios de ambas docentes se encontraron felicitaciones o alabanzas al trabajo de los alumnos. Este tipo de retroalimentación, de acuerdo con Brookhart (2011), debe ser evitada. En cambio, García y colaboradores (2015), señalan que en estos casos se puede hablar de una retroalimentación valorativa, la cual incluye, entre otras cosas, frases emotivas, ya sea para animar o reprender a los alumnos. Siguiendo a estos autores, dicha retroalimentación efectivamente

podría llevar a que los estudiantes mejoren su logro académico, pues se incrementa su autoconfianza; sin embargo, podría generar un efecto contrario, pues el alumno, basándose en los comentarios positivos que le hacen, podría no identificar la necesidad de mejorar su desempeño.

- Compartir calificaciones

Con el fin de identificar esta categoría se buscaron datos en las observaciones, entrevistas o en el trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes comunicaron los resultados de la evaluación por medio de notas numéricas.

Como se ha indicado en apartados anteriores, las docentes señalaron, tanto en la entrevistas como a lo largo del desarrollo del proyecto didáctico, que asignarían calificaciones al texto escrito por sus alumnos, lo que efectivamente hicieron. En el caso de la docente Inés se encontró que todos los trabajos de sus alumnos, o al menos los 31 que fueron recabados para esta investigación, cuentan con una nota numérica.

En cambio, en el caso de la docente Mariana, los datos indican que sólo cinco de los trabajos tienen una calificación. Esto, como se ha mencionado, coincide con lo que había establecido la profesora, pues durante el desarrollo del proyecto señaló que únicamente recibirían calificación los trabajos derivados de la segunda consigna de escritura que planteó, mientras los demás sólo serían firmados o “revisados”.

Con respecto a este método hay que agregar que se cuestionó a los alumnos de ambas docentes acerca del significado de la nota numérica que su profesora les asignó. En el caso de la docente Mariana, sólo una de sus estudiantes tuvo una calificación y declaró que su profesora le asignó una nota porque:

No lo sé, tal vez ahí solamente quería basarse ella en calificar todo junto, no solamente revisar y después poner una calificación. (Paulina)

Los alumnos de la docente Inés señalaron lo siguiente cuando se les preguntó qué significaba la nota que les asignaron o por qué recibieron esa nota:

Yo pienso que es por las faltas de ortografía (Sofía).

A lo mejor a la maestra le pareció muy buena idea las transformaciones que hice [...] (Catalina).

[*Indica*] que lo hice bien y puedo mejorar (Emiliano).

Como se observa, los alumnos atribuyen a las calificaciones diversos significados y aluden a diferentes razones por las cuales se les asignó determinada nota numérica. En este sentido Stiggins y colaboradores (2007) recalcan que cuando se les comuniquen los resultados de la evaluación a los alumnos, es indispensable que los símbolos empleados en la evaluación (calificaciones, porcentajes o marcas de revisado) sean claros.

- Comentarios orales

Para identificar esta sub-categoría en los datos se buscaron específicamente actividades de evaluación, declaraciones o evidencias en la evaluación del trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes comunicaron los resultados de la evaluación a través de comentarios orales.

En el caso de la profesora Inés, se encontró que ella ofreció retroalimentación al trabajo de los alumnos durante el cierre del proyecto didáctico. Para hacer esto, pidió a algunos estudiantes que leyeran el texto que habían escrito. Después preguntó al resto del grupo qué opinión tenían del cuento de su compañero(a) o incluso pidió que asignaran una calificación al texto, y ella misma hizo algunos comentarios. Durante esta actividad, tres alumnos leyeron el texto que elaboraron y en dos ocasiones la docente dio retroalimentación:

[...] La docente dice que al texto que se leyó a lo mejor le faltó hacer más descripción (por ejemplo, del lugar en que vive el personaje).

La docente señala a la alumna que pidió leer su cuento que debía cambiar otros detalles (ambiente).

De igual forma, la profesora Inés hizo comentarios de manera individual a los alumnos que se acercaron a mostrarle su trabajo. Esto se observó en dos ocasiones, pero sólo en una de ellas se registró el comentario que la docente hizo al alumno: “La docente

lee el texto de un alumno y cuando éste le pregunta si está bien, ella dice que lo tienen que valorar pues no tiene una gran trama”.

La profesora Mariana también dio retroalimentación a los alumnos a través de comentarios orales:

La docente devuelve algunos trabajos a los alumnos para que corrijan algunos aspectos (la falta de título, agregar la tabla de modificaciones).

Algunos alumnos se acercan a la docente con sus textos y ella les da indicaciones acerca de la redacción de su borrador (repetición de palabras), marca algunas cosas y les pide que corrijan sus textos.

La docente continúa revisando los textos de los alumnos que se acercan a ella, lee en voz alta el cuento de un alumno y señala que es muy corto.

La docente lee en voz alta el cuento de un alumno e indica que es muy corto y está mal evaluado. Señala al alumno que si no quiere trabajar de una vez le pone 5.

La docente pide a varios alumnos que lean el cuento que escribieron y cuando el último alumno lee su cuento, indica que hizo muchas modificaciones [...].

Con respecto a los comentarios orales de las docentes hay que indicar que algunos únicamente emiten juicios acerca del trabajo de los alumnos. De acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007) es importante no sólo hacer juicios, sino también ofrecer a los alumnos una retroalimentación descriptiva.

No obstante, también hay que señalar que la retroalimentación a través de comentarios orales, aunque fue mucho menos frecuente que la que se llevó a cabo mediante calificaciones y notas escritas, podría haber ofrecido información más completa, específica e incluso más focalizada en los aprendizajes esperados del proyecto didáctico, en comparación con la información de los comentarios escritos.

## **4.2. Manejo de la información**

De acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007), el manejo de la información que se transmite en la comunicación de los resultados de la evaluación se puede clasificar dentro del paradigma formativo o sumativo. En los casos estudiados se encontró que la

comunicación de resultados se llevó a cabo desde estos dos enfoques; no obstante, hay que analizar con detenimiento las particularidades de cada caso.

- Manejo de la información *formativo*

Con el fin de identificar esta categoría se buscaron datos en las observaciones, entrevistas o en el trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes manejaron los resultados de la evaluación a través de descripciones que mostraran con detalle el logro de los alumnos en cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Como se mencionó en el segundo capítulo, cuando el manejo de la información es de carácter formativo, se procura conservar la mayor cantidad de detalles de las evaluaciones, aunque es posible resumirlas en algún momento para conocer la mejora de los alumnos a través de tiempo.

En los casos estudiados, la información de la evaluación, en algunas ocasiones, se manejó de manera formativa. Esta afirmación parte del hecho de que ambas docentes emplearon comentarios escritos para comunicar los resultados de la evaluación. Este método, de acuerdo con Stiggins y colaboradores (2007), permite incluir información detallada y específica acerca del nivel de logro de los objetivos de aprendizaje, lo que hablaría de un método adecuado para comunicar los resultados de la evaluación de manera pormenorizada.

Aunque hay indicios de que la información fue manejada de manera formativa, hay que tener en cuenta que muchos de los comentarios escritos no cumplen con las condiciones de una comunicación efectiva, al menos en los términos de los autores que se retomaron (Brookhart, 2011; Stiggins y colaboradores, 2007; Wiggins, 1998), lo que pondría en duda si este tipo de retroalimentación cuenta con el suficiente detalle y claridad para comunicar de manera efectiva el logro académico de los alumnos.

Asimismo, en esta categoría se incluyeron los comentarios orales que hicieron las docentes. En este caso, se puede decir que dichos comentarios parecieron ser más específicos que aquéllos que se hicieron de manera escrita, aunque también hay algunos que únicamente ofrecen juicios acerca del trabajo de los alumnos y no una retroalimentación descriptiva.

- Manejo de la información *sumativo*

Con el fin de identificar esta categoría se buscaron datos en las observaciones, entrevistas o en el trabajo de los alumnos que indicaran que las docentes manejaron los resultados de la evaluación a través de juicios finales que resumen el desempeño de los alumnos con respecto a estándares o puntos de referencia.

Como se mencionó en el segundo capítulo, cuando el manejo de la información es de carácter sumativo, los datos obtenidos a partir de la evaluación se resumen para poder llegar a una puntuación y no se mantiene el detalle de cada una de las evaluaciones. Los datos mostraron que las dos docentes manejaron la información de manera sumativa cuando compartieron calificaciones con los alumnos.

Con respecto a este tema sólo cabe recordar que la docente Inés asignó calificaciones a los 31 trabajos que fueron recabados para esta investigación, mientras la docente Mariana dio una nota numérica sólo a cuatro de los 26 trabajos recolectados para este estudio.

### **4.3. Resumen**

Tomando en cuenta lo que se ha expuesto hasta el momento, se puede decir que gran parte de la retroalimentación que dieron las docentes estuvo dirigida principalmente a los textos escritos de los alumnos, mientras que las referencias al proceso por el que se produjeron esos textos fueron escasas.

Asimismo se observó que pocos comentarios, escritos y orales, dieron orientación a los alumnos acerca de cómo mejorar su desempeño en la consigna, aunque hubo algunos, sobre todo en el caso de la docente Inés, que indicaron puntualmente cuáles fueron las carencias de los trabajos.

En ambos casos hubo comentarios orientados a felicitar a los alumnos, además de notas cuyo significado se desconoce. Los datos también mostraron que algunos de los comentarios, tanto orales como escritos, fueron poco específicos o claros, o incluyeron pocos detalles, lo que podría llevar a que los alumnos tengan dificultades para comprender la evaluación de su trabajo, tal y como sucedió en algunos casos, cuando se preguntó a los estudiantes por el significado de las notas escritas.

La calidad de los comentarios lleva a cuestionar si las docentes manejaron la información derivada de la evaluación de manera formativa, pero también si la comunicación de resultados que hicieron fue realmente efectiva. Finalmente, con respecto a las calificaciones, se observó que los alumnos tuvieron diferentes comprensiones acerca del significado de estas notas numéricas o de las razones por las cuales les fueron asignadas.

## **5. Relación de las prácticas evaluativas con el currículo oficial y los libros de texto para secundaria**

Como se estableció en el primer capítulo, uno de los objetivos de esta investigación era determinar la relación entre las prácticas de evaluación de los docentes en el área de la producción de textos escritos y las orientaciones establecidas en los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b).

Para cumplir con este objetivo, se analizó el currículo oficial para secundaria y lo que en él se estipula acerca de la evaluación de la producción de textos escritos, en contraste con los datos obtenidos a propósito de las prácticas de evaluación de las profesoras en este ámbito.

A partir de este análisis se encontró que en el currículo oficial para secundaria se reconoce que la producción de textos escritos implica un proceso y se indica que de éste deriva un producto, en el cual hay aspectos periféricos y centrales, siendo estos últimos los que deben privilegiarse en la evaluación. En este punto hay que señalar que existen inconsistencias en los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b), dado que elementos como la ortografía y la presentación se incluyen en ambas clasificaciones, es decir, son parte de los elementos centrales y periféricos de los textos. Además de esto, hay una serie de estándares curriculares para la producción de textos escritos, los cuales incluyen cuestiones específicas como el uso de oraciones coordinadas, subordinadas y yuxtapuestas, hasta conceptos más amplios como la coherencia, la cohesión y la lógica, mismos en los que no se ahonda.

Asimismo, se pudo observar que en el currículo oficial se señala que hay tres tipos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. No obstante, hay pocas orientaciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para que los docentes puedan llevar a cabo las dos últimas, si bien hay algunas recomendaciones para realizar la evaluación diagnóstica.

En el documento también se menciona que los referentes principales para cualquier tipo de evaluación, ya sea diagnóstica, formativa o sumativa, son los aprendizajes esperados de los proyectos didácticos; sin embargo, algunos de estos aprendizajes, debido a su generalidad o poca especificidad, podrían dificultar que los docentes identifiquen cuáles son los objetos de enseñanza y evaluación. Un ejemplo de esto es el primer aprendizaje esperado del proyecto didáctico de interés, cuya redacción es poco clara y que incluso tuvo que ser replanteado en esta investigación, para así poder analizarlo.

Igualmente, hay orientaciones pedagógicas escuetas en diversos rubros de la evaluación, sobre todo en lo que respecta a los métodos y a la comunicación de resultados. A propósito de los métodos, el currículo oficial para secundaria señala que es importante emplear estrategias e instrumentos para obtener evidencias del desempeño académico de los alumnos, pero sólo se enumeran dichos instrumentos y algunos de éstos, como se indicó anteriormente, parecen ser técnicas de estudio para los alumnos o actividades de enseñanza. A esto se suma el hecho de que se ofrecen pocas indicaciones sobre cómo diseñar y aplicar estos instrumentos. Asimismo, hay un vacío con respecto a la comunicación de resultados o retroalimentación, misma que no se incluye como parte de las orientaciones pedagógicas.

Finalmente, se puede hablar de una sobrecarga curricular en dos sentidos, con respecto al currículo en su conjunto y al interior de los proyectos didácticos. En primer lugar se puede decir que cada bloque de la asignatura incluye un número considerable de proyectos didácticos a desarrollar. En segundo lugar, hay que señalar que dentro de cada proyecto hay un gran número de elementos de naturaleza diversa, desde cuestiones gramaticales que se deben promover, hasta aspectos de comprensión e interpretación de la información. Esto da cuenta del grado de complejidad de cada proyecto didáctico, lo que también complejiza la labor de enseñanza y evaluación de los docentes.

Todo esto, además, tiene que desarrollarse en un lapso de tiempo que podría no ser suficiente. A propósito de esto, las docentes señalaron lo siguiente.

[...] el proyecto anda durando 14, 15 sesiones [...] entonces, para mí no es suficiente, ese proyecto por ejemplo todavía le faltó que todos leyeran sus producciones porque hay que

obligarlos a que cada uno lea, ¿sí o no? Pero, ¿cómo le hago si ya se nos acabó el tiempo? (Inés).

[...] se vienen estas cosas que tú no tienes previstas, que tú no, pues sí, no contemplas y de repente “mañana no hay clases u hoy, espérese maestra, no va haber clases porque están en una conferencia”. Ya perdiste 20, 30 minutos de tu tiempo. Es difícil, sí es mucho muy difícil trabajar con cincuenta minutos al día, en donde tienes que hacer un inicio, un desarrollo y un cierre y entonces, sí es mucho muy difícil. Revisar tareas, revisar la actividad que se está haciendo ahí y a otros imprevistos que tú te das cuenta se observan “me jaló, me quitó”, etcétera. Entonces se van otros diez, quince minutos. Entonces es muy poco el tiempo en que el que trabajas con el grupo realmente (Mariana).

Cabe señalar que en los casos estudiados, no hubo evidencia de que las docentes recurrieran directamente a los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) para guiar sus prácticas de enseñanza y evaluación. No obstante, se encontró que utilizaron en diversas ocasiones los libros de texto para secundaria (Cueva y De la O, 2011; Lodoño, 2013), razón por la cual se consideró pertinente ahondar en la relación existente entre las prácticas evaluativas de las profesoras y estos materiales.

Con respecto a los libros de texto para secundaria, lo primero que se debe indicar es que cuando se preguntó a las profesoras por la función de estos materiales en su práctica docente, ellas señalaron lo siguiente:

Es muy importante porque, ahora sí que el libro de texto contiene las actividades del proyecto, o sea, está de acuerdo a lo que es la reforma educativa, marca el proyecto paso por paso y te da ideas, te manda a páginas de Internet, te manda a esto, te apoya mucho, te apoya bastante porque por ejemplo cuando les dejo una tarea a los jóvenes, me doy cuenta de que cinco, diez, nada más la trajeron, entonces, hay que irnos al libro de texto, que es algo que todos tienen y que te permite trabajar de mejor manera [...] (Inés).

[...] A mí me gusta trabajar de ahí, nada más a veces lo que son preguntas generadoras y lecturas. Se va sacando una que otra idea [...] En este caso a mí, el libro pues nada más me apoyó para eso, preguntas generadoras a veces sí me sirven y las lecturas. En otras ocasiones sí lo utilizo mucho (Mariana).

El apearse a los libros de texto permitió a las profesoras, tal y como ambas señalaron, retomar de estos materiales algunos recursos, como lecturas, el cuadro descriptivo de modificaciones o los instrumentos de autoevaluación. No obstante, no se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

encontró que propiciaran el uso de estos materiales por parte de los alumnos. Esto, señaló la profesora Inés en la entrevista realizada para validar la información, se debe en gran medida al diseño de estos materiales:

El libro de apoyo no cuenta con ejercicios para que los resuelvan en él, porque el libro de apoyo es como una fuente de consulta, digamos, pero no tiene ejercicios, porque no pueden rayarlos, no pueden subrayar, no pueden trabajar en ellos. Solamente porque los regresan... los regresan, si están maltratados, se los cobran.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que las docentes emplearon dos libros de texto distintos (Cueva y De la O, 2011; Lodoño, 2013) y si bien ambos materiales siguen la estructura del proyecto didáctico planteada por el currículo oficial, hay temas que se desarrollan de manera distinta, lo que llevó, entre otros factores, a un desarrollo diferenciado del proyecto entre las docentes.

En este tenor, se pudo apreciar que uno de estos libros (Lodoño, 2013) incluye una mayor cantidad de conceptos relacionados con la estructura y elementos de los cuentos, y fue precisamente en este caso en el que se invirtió mayor tiempo en la revisión y evaluación de dichos conceptos.

También se cuestionó a las profesoras acerca de la pertinencia y claridad de los contenidos de los libros de texto de español y ellas señalaron lo siguiente:

Sí, son pertinentes y claros, así como lo dice, porque inclusive desde antes de iniciar el ciclo escolar, a nosotros nos permiten elegir el libro que queremos llevar, entonces nosotros hacemos una solicitud a una página de Internet que nos dan las autoridades y yo me meto a la página y selecciono el libro de mi agrado, antes ya los analicé y este libro que manejamos viene acorde y maneja buenas actividades, sí, maneja buenas estrategias (Inés).

[...] viene un poquito más completo, a comparación de los otros que nos llegaron, venían muy muy escasos de lecturas, las lecturas no eran interesantes, que es en lo que yo me baso. Conceptos, no vienen conceptos, si te fijas en éste, viene mucho concepto. Los temas de reflexión vienen bien desarrollados, en eso a veces sí me baso porque vienen un poquito más claros [...] (Mariana).

Contrario a lo que afirmaron las docentes, se encontró que hubo algunos temas que ninguno de los dos libros desarrolla, específicamente lo concerniente al segundo

aprendizaje esperado del proyecto didáctico, mismo que indica que el alumno debe identificar los efectos que causan las modificaciones de un cuento en un posible lector.

Como se recordará, fue precisamente este aprendizaje el único que no fue abordado por las profesoras, ni durante el desarrollo del proyecto didáctico ni en la evaluación del mismo. Esto podría indicar no sólo que los libros de texto dan indicaciones poco claras acerca de qué es lo que deben aprender los alumnos con respecto a cada objetivo de aprendizaje, sino también, que esto puede impactar en las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, lo que finalmente repercute en el aprendizaje de los alumnos, ya que podrían no aprender los conocimientos que deberían adquirir de acuerdo con los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b).

Por último, hay que señalar que si bien estos materiales están dirigidos a los alumnos, no se encontró que incluyeran orientaciones para los docentes, que pudieran darles alguna indicación, por ejemplo, para dirigir las actividades de autoevaluación que ambos libros sugieren hacer al concluir cada proyecto didáctico.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

García y colaboradores (2011) señalan que la tarea de estudiar la evaluación de los aprendizajes en el aula “[...] es también reconocer el derecho de los alumnos a una educación de calidad, pues esta actividad tiene un impacto directo en su trayectoria educativa, así como en sus oportunidades de desarrollo personal y social” (p. 16).

El análisis de los de los datos obtenidos en el marco del presente estudio permite conocer cómo se lleva a cabo la evaluación en un área disciplinar específica, la escritura, y también da luz sobre la manera en que se realiza la enseñanza en este ámbito del conocimiento. Más allá de los objetivos generales y particulares del presente estudio, se espera que los resultados aquí presentados ayuden a enriquecer la discusión acerca de la evaluación en el aula y sirvan como cimiento para diseñar e implementar estrategias que permitan a los profesores mejorar sus prácticas de evaluación, y que esta actividad realmente contribuya al desarrollo de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

El presente capítulo tiene dos objetivos: discutir los resultados de esta investigación a la luz de los fundamentos teóricos presentados en el segundo capítulo y exponer las conclusiones del presente estudio. En el primer apartado se incluye la discusión de los resultados, en la cual se presenta una síntesis y el análisis de los hallazgos obtenidos para cada una de las dimensiones de la evaluación: objetos, métodos, propósitos y comunicación de resultados.

En la segunda parte de este capítulo, se presentan las conclusiones, que incluyen un balance de la investigación con respecto a las preguntas y objetivos establecidos al inicio de este trabajo, así como una reflexión acerca de los alcances y limitaciones de este estudio, las futuras investigaciones que podrían desprenderse de éste y la importancia de sus contribuciones.

## **Discusión de resultados**

### **Las cuatro dimensiones de la evaluación**

#### **Objetos de la evaluación**

Identificar con claridad cuáles son los objetos de conocimiento que se enseñarán y evaluarán, así como los procesos de pensamiento que dichos objetos implican para los alumnos, se constituye como uno de los cimientos para realizar una evaluación que verdaderamente contribuya a que los estudiantes adquieran aprendizajes (Stiggins y colaboradores, 2007).

En esta investigación se encontró que las profesoras dirigen su evaluación en el área de la producción de textos escritos hacia varios objetos de conocimiento: los aprendizajes esperados del proyecto didáctico, los textos escritos, el proceso de su producción, además de otros objetos de evaluación, entre ellos la conducta de los alumnos o su capacidad para hacer una trama interesante. Asimismo, los resultados del presente estudio, permitieron observar avances y limitaciones a propósito de la evaluación de estos objetos de conocimiento, así como las implicaciones que de esto podrían derivar.

Uno de los principales hallazgos de la presente investigación indica que las profesoras de secundaria con las que se realizó el trabajo de campo privilegiaron la evaluación de elementos relacionados con la presentación y gramática de los textos escritos. Estos aspectos, de acuerdo con Milian (1997), son los más visibles, controlables y sistemáticos en los textos y también son aquéllos que se evalúan de manera preponderante (Camps y Ribas, 2000; Gutiérrez, 2010; Jamison, 2010; Milian, 1997; Serrano, 1989; Zamel, 1985 y Sommers, 1982, citadas en Cassany, 1993). Es posible que esta tendencia propicie, tal y como señalan Zamel (1985) y Sommers (1982), citadas en Cassany, (1993), que las prácticas de escritura de los alumnos también se focalicen en dichos aspectos, en detrimento de elementos de contenido, tales como la información del texto, su estructura, la cohesión, coherencia, entre otros.

A propósito de este tema, hay que señalar que el currículo oficial para secundaria ofrece pocas orientaciones a propósito de qué aspectos de los textos escritos es pertinente evaluar y cómo hacerlo. En la revisión de dicho documento, se observó que se hace

referencia a los niveles textuales (nivel del significado, de las palabras y oraciones, formato, caligrafía y ortografía) y a los elementos centrales y periféricos de los textos escritos. Sin embargo, hay inconsistencias en esta clasificación, pues hay elementos que pertenecen a ambas categorías y no se ofrece una explicación de lo que se entiende por cada uno de los niveles de los textos. Esto podría indicar que el currículo oficial para secundaria carece de un marco teórico que ofrezca mayor orientación y apoyo a las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores en éste ámbito.

Aunque la tendencia a evaluar los aspectos más visibles de los textos escritos fue observada en los dos casos estudiados, otro de los hallazgos de esta investigación indica que también fueron valorados elementos de contenido, específicamente la coherencia y la cohesión. No obstante, también es cierto que dichos aspectos se evaluaron con menor frecuencia que la gramática y la presentación.

Otro hallazgo para esta dimensión de la evaluación indica que en los casos estudiados se privilegió la valoración de los textos sobre el proceso de producción. Se encontró que dicho proceso estuvo presente a lo largo del proyecto didáctico e incluso parece haber un discurso que da cuenta del conocimiento de las etapas que éste implica, por lo que no se puede decir que sea un tema desconocido, como apuntan algunos autores (Cassany, Luna y Sanz, 1994), aunque posiblemente tampoco haya en las docentes un conocimiento suficiente acerca del proceso de escritura, razón por la cual no es abordado a profundidad ni en la enseñanza ni en la evaluación. Esto podría repercutir en el aprendizaje de los estudiantes, pues no hubo actividades que fomentaran que los alumnos adquirieran las habilidades para llevar a cabo dicho proceso.

Otros objetos de la evaluación fueron los aprendizajes esperados del proyecto didáctico. Con respecto a éstos, se observó que el segundo aprendizaje no fue incluido en la evaluación y hubo diferencias en la demanda cognitiva de aquéllos que sí se evaluaron. También hay que considerar que en algunas ocasiones se privilegió la enseñanza y evaluación de metas de conocimiento, es decir, se trabajaron conocimientos factuales, lo cual dista de los objetivos primordiales del proyecto didáctico que se observó.

Estos resultados parecen indicar que las profesoras con quienes se realizó el trabajo de campo tienen poca claridad acerca de los aprendizajes esperados y sus implicaciones para los alumnos, en términos de los procesos cognitivos involucrados en cada aprendizaje,

lo que podría haber derivado en que los alumnos no adquirieran los conocimientos y habilidades que deberían adquirir de acuerdo con el currículo oficial para secundaria.

Finalmente, hubo evidencia de la evaluación de objetos ajenos a la producción de textos escritos y a los aprendizajes esperados. Algunos de éstos hacen referencia a la conducta y esfuerzo de los alumnos, así como a su creatividad o imaginación. Stiggins y colaboradores (2007) indican, a propósito de la asignación de calificaciones, que es indispensable que la evaluación sólo incluya evidencia del logro académico de los alumnos. Si se toman en cuenta otros factores, como el esfuerzo o las aptitudes, éstos deben ser reportados por separado.

El incluir estas cuestiones en la evaluación también puede tener repercusiones en la calidad de la misma, pues considerar de manera conjunta estos factores y el logro académico podría llevar a una representación poco precisa del logro académico de los alumnos. Considerando las declaraciones de las profesoras, esto también llega a constituirse como un criterio para dedicar menor cantidad de tiempo e incluso no evaluar a algunos alumnos, por considerar que siempre trabajan “bien” o a no tomar en cuenta el desempeño académico de algunos estudiantes, en razón de su esfuerzo en la consigna. Esto, además no ser equitativo ni justo, dado que se favorece a unos alumnos sobre otros, limita las oportunidades de aprendizaje que se pueden ofrecer a los estudiantes a través de la evaluación.

## **Métodos de la evaluación**

Para llevar a cabo una evaluación precisa y que realmente ayude a mejorar el aprendizaje de los alumnos es indispensable seleccionar los métodos que sean más pertinentes para abordar cada uno de los objetos de conocimiento que se pretenda evaluar (Stiggins y colaboradores, 2007).

Como se señaló en el capítulo IV, no se obtuvieron suficientes datos para ahondar en este tema, dado que la consigna a través de la cual se realizó la evaluación fue planteada por el currículo oficial para secundaria, lo que dificultó conocer qué métodos hubieran seleccionado y aplicado las docentes si la consigna hubiera estado diseñada de antemano. No obstante, hay algunos hallazgos que es relevante mencionar, aunque éstos se refieren

específicamente a cuestiones encontradas en la revisión de la literatura presentada en el segundo capítulo.

En primer lugar hay que señalar que la consigna de escritura planteada por el currículo oficial para secundaria tenía un alto grado de complejidad, pues implicaba que los alumnos elaboraran un texto escrito, siguieran un proceso para hacer esto y además adquirieran una serie de aprendizajes específicos. García y colaboradores (2011) indican que cuando se abordan objetos de evaluación amplios y complejos, o en los casos en que se trabaja con objetos cuyo nivel de complejidad es distinto, se requiere “[...] la implementación de varios métodos [...] que consideren los objetivos de aprendizaje por alcanzar y se apliquen con la frecuencia necesaria, a fin de obtener información válida y confiable” (p. 69). En este tenor, se encontró que los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b) no ofrecen indicaciones para abordar consignas con este grado de complejidad.

También fue posible observar un vacío en el currículo oficial para secundaria y en la literatura especializada en la producción de textos escritos, al menos en la que fue consultada en esta investigación, acerca de los métodos de evaluación. Estas fuentes hacen énfasis en el uso de instrumentos, pero en pocos casos se ofrecen orientaciones para llevar a cabo el diseño e implementación de éstos. Además, hay pocas propuestas que hacen una diferenciación entre los instrumentos o técnicas más adecuadas para evaluar los textos escritos y aquéllos que son más pertinentes para el proceso de producción de dichos textos.

Esta situación podría repercutir en la enseñanza y evaluación de la producción de textos escritos, pues el currículo oficial para secundaria es el referente principal para que los profesores lleven a cabo esta tarea, por lo que las prácticas docentes podrían reflejar los vacíos que se hacen patentes en este documento.

## **Propósitos de la evaluación**

Determinar cuáles son los propósitos para evaluar se constituye como una actividad clave para que el diseño e implementación de la evaluación sean adecuados y precisos. Este punto, al igual que la identificación de los objetos de conocimiento a evaluar y la selección

de los métodos en función de éstos, figuran como algunas de las condiciones para realizar una evaluación de calidad (Stiggins y colaboradores, 2007).

Uno de los principales hallazgos de la presente investigación con respecto a este tema señala que en los dos casos estudiados predominaron los propósitos sumativos de la evaluación (asignación de calificaciones y balance), mientras que únicamente hubo una actividad cuya finalidad fue formativa (diagnóstico). A diferencia de lo que señalaron los datos obtenidos, la literatura en la producción de textos escritos, al menos la que se consultó en esta investigación, se inclina por una evaluación con fines formativos (Guitérrez, 2010; Jamison, 2010; Ribas, 1997b; Serrano, 1989), ya que ésta contribuye a que los alumnos regulen su propio proceso de escritura y de aprendizaje (Ribas, 1997b).

A partir de lo anterior, habría que reflexionar acerca de si la evaluación que realizaron las profesoras verdaderamente contribuyó al logro de un aprendizaje autónomo o autorregulado por parte de los alumnos, dado que predominaron los propósitos sumativos y, aunque hubo una actividad de evaluación de índole formativa, la información derivada de dicha evaluación no fue rescatada por las profesoras para anticipar acciones de enseñanza, prever las dificultades de los estudiantes o hacer un contraste con la evaluación final. Por otra parte, la evaluación diagnóstica se concentró en conocimientos factuales, por lo que es posible que esta actividad realmente no aportara información acerca de los conocimientos previos de los estudiantes a propósito del proyecto didáctico de interés.

Otro hallazgo importante en cuanto a esta dimensión señala que los alumnos participaron en actividades de la evaluación con fines sumativos (asignación de calificaciones). Esto es parte de las sugerencias que en materia de evaluación hacen los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* (2011b). Sin embargo, hubo aspectos problemáticos en la realización de estas tareas, tales como los instrumentos de evaluación empleados y la falta de criterios compartidos.

El objetivo de la autoevaluación y co-evaluación radica en que “[...] los estudiantes se apropien de los criterios de evaluación, de los instrumentos de aprendizaje y de la gestión de los propios errores” (Ribas, 2009, p. 18). En los casos estudiados, dado que no había criterios compartidos ni instrumentos adecuados para llevar a cabo esta tarea, se puede decir que dichas actividades posiblemente no cumplieron con su finalidad.

Asimismo, hay que señalar que una de las profesoras, de acuerdo con sus declaraciones, concibe las actividades de co-evaluación como un sustituto de la evaluación realizada por el docente, cuando éste no es el objetivo de tales tareas.

## **Comunicación de resultados de la evaluación**

Uno de los hallazgos más relevantes para esta dimensión de la evaluación parece indicar que la comunicación de resultados llevada a cabo por las profesoras observadas en la presente investigación podría no ser efectiva, dado que no cumplió con las condiciones señaladas por Stiggins y colaboradores (2007), Wiggins (1998) y Brookhart (2011).

Se encontró que algunos comentarios escritos fueron poco específicos o claros, mientras que otros no comunicaron la información de la evaluación con suficiente detalle y, aunque algunos indicaron puntualmente cuáles eran los errores de los alumnos, la mayoría de éstos enfatizó únicamente las carencias de los trabajos y pocos ofrecieron orientación a los estudiantes acerca de cómo mejorar su desempeño en la consigna. Tampoco se observó que se hiciera una comparación entre el logro esperado y el logro real de los alumnos, y en algunos casos se emitieron sólo juicios sin una retroalimentación descriptiva.

Algo similar sucedió con las calificaciones, mismas que fueron interpretadas por los alumnos de maneras distintas. Esto parece indicar que los símbolos o marcas de la evaluación no fueron claros, lo que podría derivar en que los alumnos tengan dificultades para comprender la evaluación de su trabajo, tal y como se observó en algunos casos, cuando se preguntó a los estudiantes por el significado de las calificaciones y los comentarios escritos.

También se observó que algunos de los comentarios orales que hicieron las profesoras fueron más completos y específicos que los que se realizaron de manera escrita. En este tenor, hay que considerar que el proyecto didáctico seleccionado en esta investigación se centra en la escritura, lo que lleva a preguntar si las profesoras poseen los conocimientos necesarios acerca del sistema de la escritura, de tal modo que esto les permita dar una retroalimentación escrita de calidad a los textos elaborados por los alumnos.

Con respecto a este tema, Parr y Timperley (2010) señalan que una de las causas de la poca efectividad de los comentarios escritos resulta tanto de la falta de conocimientos a

propósito de la escritura, así como de la dificultad para determinar en qué consiste un desempeño de calidad en esta área del conocimiento..

Los hallazgos para esta dimensión de la evaluación parecen indicar que la retroalimentación ofrecida por las docentes, al no cumplir con las condiciones de una comunicación de resultados efectiva, posiblemente no ayude a que los estudiantes mejoren sus habilidades de escritura, y más allá de esto, puede que no contribuya al logro de un aprendizaje autorregulado por parte de los estudiantes, dado que a través de la retroalimentación es posible que no se dieran elementos a los alumnos que los ayuden a desarrollar habilidades para revisar y retroalimentar sus propios trabajos.

## **Conclusiones**

Al principio de este documento se plantearon cuatro preguntas de investigación, mismas que guiaron el enfoque teórico, la metodología, el análisis de los datos y la discusión de los resultados. Las respuestas a estas interrogantes permitieron cumplir con el objetivo general de esta investigación, dado que se pudo construir una descripción detallada de las prácticas de evaluación de los profesores de secundaria en el área de la producción de textos escritos.

Como se estableció en el primer capítulo, este objetivo se desarrolló mediante otros más específicos. El primero de ellos apuntaba al conocimiento y descripción de las cuatro dimensiones de la evaluación: objetos, métodos, propósitos y comunicación de resultados. Aunque se contó con menos información para tratar lo que respecta a los métodos de la evaluación, los hallazgos encontrados con respecto a las tres dimensiones restantes permitieron detectar avances y limitaciones en las prácticas evaluativas de las profesoras observadas en el presente trabajo de investigación.

El análisis y discusión de los datos parece indicar que las docentes tienen poca claridad acerca de los objetos de conocimiento a enseñar y evaluar, específicamente en lo que se refiere al proceso de producción de textos escritos y los aprendizajes esperados del proyecto didáctico en cuestión. Se encontró que hay una tendencia a privilegiar los aspectos más visibles y controlables de los textos escritos y se presta menor atención a las cuestiones de contenido, lo que podría transmitir a los estudiantes la idea de que la ortografía y presentación de los textos son los aspectos más importantes de la escritura. Asimismo, se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pudo observar que se incluyen factores en la evaluación que son ajenos a los contenidos académicos y que pueden impactar en la calidad de la evaluación, en tanto que pueden generar que haya una representación poco adecuada del desempeño académico de los estudiantes.

De igual manera, fue posible observar que predominaron los propósitos sumativos de la evaluación y que posiblemente haya una falta de dirección y orientación en las actividades de evaluación con fines formativos. También se pudo apreciar una carencia de criterios explícitos y compartidos entre alumnos y docentes en actividades de co-evaluación y autoevaluación.

Finalmente, se encontraron problemas, de manera general, en la calidad de la retroalimentación, ya que los comentarios orales y escritos, así como las calificaciones que las profesoras dieron a los trabajos de los alumnos, son ambiguos y es posible que ofrezcan poca orientación a los estudiantes.

Estas limitaciones podrían impactar de manera negativa en el aprendizaje de los alumnos, dado que posiblemente la evaluación llevada a cabo por las docentes derive en que los estudiantes tengan pocas herramientas para mejorar sus textos escritos y su proceso de escritura. Asimismo, esto podría indicar que las profesoras posiblemente tienen pocos conocimientos a propósito de la lengua escrita, lo que repercute directamente en que los alumnos no desarrollen las habilidades y conocimientos relacionados con este ámbito y más allá de esto, podría contribuir a que los alumnos no logren un aprendizaje autorregulado.

A pesar de esto, también se encontró que las profesoras toman en cuenta aspectos de contenido de los textos escritos (cohesión y coherencia) e hicieron alusión al proceso de escritura. Si bien es cierto que estos elementos son importantes en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con la escritura, se observó que hace falta que las profesoras posean un conocimiento más profundo acerca de estos aspectos, así como de su enseñanza y evaluación.

Ahora bien, el segundo objetivo específico de esta investigación planteaba contrastar las prácticas evaluativas de los docentes con las orientaciones del currículo oficial para secundaria. En este tenor, se encontró que las prácticas de las profesoras reflejan algunas de las inconsistencias, deficiencias y vacíos presentes los *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español (2011b)* y en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los libros de texto para secundaria. A partir de esto, se puede decir que los documentos que deberían servir como punto de referencia y como material de apoyo y orientación para los docentes posiblemente no están cumpliendo a profundidad con su función y que, por tanto, también es posible que no sean suficientes para apoyar las prácticas docentes.

Los resultados que se obtuvieron, también hicieron posible observar las limitaciones y alcances del presente estudio, las investigaciones que pudieran desprenderse de éste, así como la importancia de esta investigación y sus posibles aplicaciones.

Una de las limitaciones del presente estudio, como ya se mencionó, está relacionada con las dificultades para dar cuenta de manera profunda de los métodos de evaluación. Asimismo, hubo dificultades para ahondar en los fines formativos de la evaluación, dado que esto implicaba ampliar el foco del estudio, de tal manera que incluyera tanto a los alumnos como a los docentes, además de una diversidad de evidencias, tales como las planeaciones de clase de las profesoras, que pudieran dar cuenta de algunos aspectos de este tipo de evaluación, como la autorregulación.

Además de esto, se encontró que estudiar las prácticas de evaluación de los docentes, sin observar a los alumnos con mayor profundidad, no permite conocer la influencia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por último, hay que señalar que, tal y como indicó una de las profesoras en la entrevista de validación de la información, es posible que la observación de un solo proyecto didáctico pueda no ser suficiente para ahondar en la complejidad de este tema. En todo caso, sería necesario estudiar las prácticas de evaluación de los docentes en otros contextos, con objetos de aprendizaje y textos de distinta naturaleza.

En lo que respecta a los alcances de esta investigación, se puede decir que tanto el diseño metodológico como el enfoque adoptados permitieron un acercamiento a dos casos y, a través de esto, fue posible detectar limitaciones, áreas de oportunidad y fortalezas en las prácticas evaluativas de las docentes con las que se realizó el trabajo de campo. Asimismo, el uso de varias técnicas de obtención de información dio la posibilidad de contrastar los diferentes datos recabados y ayudó a validar la información.

Tomando en cuenta los alcances y limitaciones de esta investigación, resultaría relevante que estudios posteriores desarrollaran temas como los métodos de evaluación en el área de la producción de textos escritos. Sería enriquecedor que futuras investigaciones

ahondaran en lo que concierne a la evaluación formativa en este ámbito, dado que las propuestas en dicha área se inclinan por este tipo de evaluación, lo que hace necesario indagar cómo se implementa en las aulas y qué dificultades y retos enfrentan los docentes.

Es importante que estudios posteriores también investiguen cómo es la formación inicial y continua de los profesores en el ámbito de la producción de textos escritos y de qué manera esto incide en sus prácticas de enseñanza y evaluación. En futuros estudios, sería recomendable hacer uso de otras fuentes de información, como la planeación de clase de los docentes, así como acudir a otros informantes, sobre todo a los alumnos, dado que ellos también participan en actividades de evaluación. Resultará pertinente que este tema pueda ser abordado con el uso de diseños metodológicos y enfoques diferentes de los que fueron empleados en esta investigación, con el fin de ir sumando diferentes perspectivas de un mismo objeto de estudio.

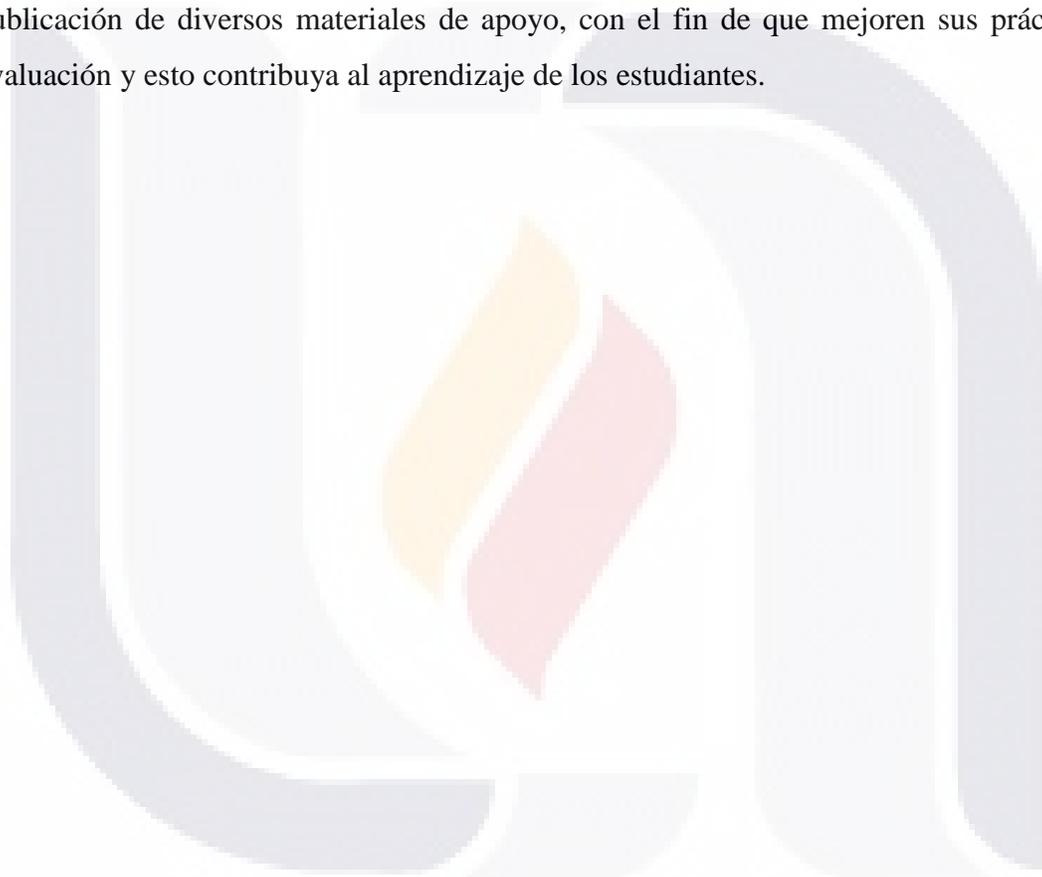
También sería pertinente investigar qué es lo que los profesores retoman de la metodología de enseñanza y evaluación propuesta por el currículo oficial para secundaria, en el área de escritura y hasta qué punto tienen claridad acerca de dicha metodología. Asimismo, cabría indagar, en futuros estudios, acerca de las razones por las cuales la literatura especializada en la producción de textos escritos no trata a profundidad el tema de los métodos de evaluación y dirige su atención de manera preponderante hacia los objetos de evaluación, instrumentos y retroalimentación.

Con respecto a este tema, las profesoras del presente estudio, durante la entrevista de validación, mencionaron que también sería valioso investigar acerca de las cuestiones del tiempo destinado al desarrollo de cada proyecto didáctico o las problemáticas que surgen al impartir clases con adolescentes. Asimismo, hicieron patente la necesidad de contar con más material para los alumnos, así como con materiales de apoyo para los profesores que les indiquen cómo evaluar la escritura. Finalmente, señalaron que es necesario fortalecer los cursos y talleres que les brindan, pues resulta indispensable que den más y mejor orientación para realizar la evaluación.

Para cerrar este capítulo cabe señalar que la importancia de esta investigación y de los hallazgos que de ella derivaron se cifra en su contribución al conocimiento de un área de la evaluación de los aprendizajes que, al menos en el contexto educativo mexicano, ha sido escasamente explorada. El presente estudio da cuenta de una parte de la compleja tarea

que representa la evaluación de la producción de textos escritos y deja ver no sólo las dificultades que conlleva esta empresa, sino también algunos de los numerosos factores que en ella convergen, lo que contribuye a ir dibujando los temas que la investigación aún tiene por abordar.

Finalmente, esta investigación puede ofrecer los cimientos para que los investigadores educativos y los tomadores de decisiones emprendan acciones en aras de dar herramientas a los profesores, a través de la formación inicial y continua, o mediante la publicación de diversos materiales de apoyo, con el fin de que mejoren sus prácticas de evaluación y esto contribuya al aprendizaje de los estudiantes.



## GLOSARIO

**Actividad de evaluación:** se incluyen en este término todas aquellas actividades a través de las cuales se puede obtener información acerca del desempeño académico de los alumnos, para hacer un juicio acerca de éste.

**Aprendizajes esperados:** indicadores de logro a través de los cuales se estipulan los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben adquirir y que deben ser el referente principal para planificar la enseñanza y la evaluación.

**Evaluación formativa:** este término se refiere a la evaluación realizada al finalizar un periodo de tiempo con el objetivo de resumir el logro académico de los alumnos.

**Evaluación sumativa:** este término se refiere a la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de propiciar la mejora de ambos procesos.

**Método de evaluación:** actividad usada para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

**Portafolios:** método de comunicación de resultados de la evaluación que incluye varias muestras del trabajo producido por los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje, lo cual permite dar seguimiento al desarrollo académico de los estudiantes.

**Producción de textos escritos:** forma parte de los estándares curriculares de la asignatura de español, e implica la creación de un producto escrito con características determinadas por un propósito comunicativo, a través de un proceso que incluye una planeación, escritura, relectura, corrección y socialización del texto.

## BIBLIOGRAFÍA

- American Educational Research Association. (2011). *Code of Ethics*. Recuperado de:  
[http://www.aera.net/Portals/38/docs/About\\_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf)
- André, B. (1995). Mesopotamia: Y el verbo se hizo arcilla. *El correo UNESCO*, 11-13.  
 Recuperado de:  
<file:///C:/Users/Paloma/Documents/UNESCO%20ESCRITURA.pdf>
- Camps, A. y Ribas, T. (dirs.). (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar* [versión digital]. Recuperado de:  
[http://plus.url.google.com/url?sa=z&n=1393525653589&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F39144003\\_La\\_evaluacin\\_del\\_aprendizaje\\_d\\_e\\_la\\_composicin\\_escrita\\_en\\_situacin\\_escolar%2Ffile%2Fd912f5083e80a950eb.pdf&usg=Jq6g8BDR1s0zmJADSSWjQT\\_15pg](http://plus.url.google.com/url?sa=z&n=1393525653589&url=http%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F39144003_La_evaluacin_del_aprendizaje_d_e_la_composicin_escrita_en_situacin_escolar%2Ffile%2Fd912f5083e80a950eb.pdf&usg=Jq6g8BDR1s0zmJADSSWjQT_15pg).
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y William D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice* [versión digital]. Recuperado de:  
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=DZX1AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=assessment+for+learning+putting+it+into+practice+2003&ots=ApWqPpPbK4&sig=l0Py0pdYBm9acdW-tZbOCVQDxDY#v=onepage&q=assessment%20for%20learning%20putting%20into%20into%20practice%202003&f=false>
- Black, P. y William D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73. Recuperado de:  
[file:///C:/Users/Paloma/Downloads/Assessment\\_and\\_classroom\\_learning.pdf](file:///C:/Users/Paloma/Downloads/Assessment_and_classroom_learning.pdf)
- Black, P. y William D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. Recuperado de:  
[http://teacherscollegesj.edu/docs/47-Developingthetheoryofformativeassessment\\_12262012101200.pdf](http://teacherscollegesj.edu/docs/47-Developingthetheoryofformativeassessment_12262012101200.pdf)
- Brookhart, S. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12. Recuperado de:  
<http://michiganassessmentconsortium.wikispaces.com/file/view/Brookhart%20Teacher%20Assessment-3.pdf>

- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Escuela básica. México: SEP/Muralla.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, (6), 63-80. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>
- Cassany, D. (1993). *Repara la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cueva, H y De la O, A. (2011). *Español 2*. México: Trillas.
- Delors, J. (dir.). (1996). *La educación encierra un tesoro* [versión digital]. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3a edición. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar Datos cualitativos?* [fichas]. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, A., Aguilera, M., G. y Pérez, M. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/InformesdeResultados/Condicionesdelaoferta/P1D235EVAEA.pdf>
- García, A., Mercado, A., Pérez, M., Rodríguez, L. y Sepúlveda, R. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE.
- Gómez, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.
- González, M. (2012). *Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los maestros de telesecundaria en el municipio de San Francisco de los Romo* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Graziano, J. (2007). Assessing Student Writing: The Self-Revised Essay. *Journal of Basic Writing*, 26(2), 73-92. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ788137>

- Gutiérrez, F. (2010). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Enunciación*, 15(1), 8-17. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661628>
- Hernández, A, y Quintero, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de Educación*, (329), 421-441. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre329/re3292111165.pdf?documentId=0901e72b812593be>
- Jamison, L. (2010). Assessing Student Writing [publicación en blog]. Recuperado de: <http://lorijamison.com/blog/wp-content/uploads/2010/01/Assessing-Student-Writing1.pdf>
- Kaufman, A y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. México: Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* [versión digital]. Recuperado de: <http://beceneslp.edu.mx/PLANES2012/5o%20Sem/04%20Producci%F3n%20de%20textos%20escritos%20%28prim%29/Materiales/Unidad%20III/02%20Complementarios/Leer%20y%20escribir%20en%20la%20escuela%20-%20Delia%20Lerner.pdf>
- Limbrick, L. y Parr, J. M. (2010). Contextualising practices: Hallmarks of effective teacher of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583-590. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001723>
- Lodoño, A. (2013). *Español 2: Comunico lo que pienso*. México: Fernández Educación.
- Loureiro, G. (2009). *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas* [versión digital]. Recuperado de: [http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo%5CEvaluaci%F3n%20y%20Est%E1ndares%5CPublicaciones/evaluacion\\_aula\\_Loureiro1%281%29.pdf](http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo%5CEvaluaci%F3n%20y%20Est%E1ndares%5CPublicaciones/evaluacion_aula_Loureiro1%281%29.pdf)
- Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve*, 18 (1), 1-22. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm)
- Mejía, G. (2011). *Prácticas de evaluación en el aula: concepciones y condiciones. Un estudio descriptivo del trabajo docente en primaria en la materia de ciencias naturales* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

- Milian, M. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. En Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 131-155). Barcelona: GRAÒ.
- Morales, F. (2003). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 3(1), 38-49. Recuperado de: <file:///C:/Users/Paloma/Downloads/Dialnet-EvaluarLaEscrituraSiPeroQueYComoEvaluar-2971903.pdf>
- Moreno, J. y Rabazo, M. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(2), 127-157. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?65>
- Parr, J. y Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Teaching and Teacher Education*, 15(2), 68-85. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293510000255>
- Peterson, S. y McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 15(2), 86-99. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1075293510000243>
- Phelan, J. & Phelan, J. (2010). Classroom Assessment Tasks and Test. En Baker, E., McGaw, B. y Peterson, P. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: ElSevier.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificación y comunicaciones con los padres* [versión digital]. Recuperado de: [http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%A1ndares/Publicaciones/evaluacion\\_aula\\_Picaroni1\(1\).pdf](http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%A1ndares/Publicaciones/evaluacion_aula_Picaroni1(1).pdf)
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, (2), 49-89. Recuperado de: [http://zonap187.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/consignas\\_devoluciones\\_calificaciones\\_pedroravela.pdf](http://zonap187.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/consignas_devoluciones_calificaciones_pedroravela.pdf)

- Reynaga, S. (2010). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En Mejía, R. & Sandoval, S. (coord.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 123-154). México: ITESO.
- Ribas, T. (1997a). Evaluar en clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura en La programación en el aula de lenguaje y literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (11), 53-56. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/evaluacionyescritura.pdf>
- Ribas, T. (1997b). L'avaluació formativa en el procés d'escritura: un instrument per a l'aprenentatge. En Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 131-155). . Barcelona: GRAÒ.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión. En Camps, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 51-68). Recuperado de: [http://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo\\_problemas/doctos/CAP3\\_Teresa\\_Ribas.pdf](http://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/doctos/CAP3_Teresa_Ribas.pdf)
- Ribas, T. (2009). L'avaluació i l'ensenyament de llengües: dos àmbits que s'aproximen. *Articles. Revista de Dàctica de llengua i de la Literatura*, 27, 10-25.
- Riesco, A. (2002). Función social de la escritura. *Revista general de información y documentación*, 12(2), 393-428. Recuperado de: <http://www.uah.es/biblioteca/documentos/Ejemplos-APA-BUAH.pdf>
- Rodríguez, C. (agosto, 2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativo. En *Seminario Internacional titulado: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave*, 1-21. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~ugr\\_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%El%20sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf](http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%201/Nociones%20y%20destrezas%20b%El%20sicas%20sobre%20el%20análisis%20de%20datos%20cualitativos.pdf)
- Rovira, C. (2004). Fundamentos de la investigación en ciencias sociales y humanidades: el estudio de caso. En Codina, L, Marcos, M., Palma, M. y Rovira, C. *Información y documentación digital* (pp. 11-40). Barcelona: Ediciones Petició.

- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M.L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). México: FLACSO, ColMex, Porrúa
- SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP.
- Sepúlveda, R. A. (2011). *Prácticas de evaluación en lenguaje y comunicación de maestros de primaria: un estudio en una primaria de Aguascalientes* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Serrano, E. (1989). El docente y la evaluación de la lecto-escritura. *Lectura y vida*, (3), 16-20. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10\\_03\\_Serrano.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Serrano.pdf)
- Shepard, L. (2006). Evaluación en el aula. En Brennan, R. (ed.). *Educational Measurement*, (pp. 623-646). Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf)
- SocioCultural Research Consultants, LLC. (2014). Dedoose Version 5.0.11, web application for managing, analyzing, and presenting qualitative and mixed method research data [Software]. Los Angeles. Disponible en: <http://www.dedoose.com/>
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J, y Chappuis, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right-Using It Well*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Vogt, W, Gardner, D. y Haeffele, L. (2012). *When to Use What Research Desing*. New York: The Guilford Press.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yin, R. (2014). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

**ANEXOS**



## Anexo A. Formato de consentimiento informado.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aguascalientes, Ags., a \_\_\_\_ de Octubre de 2014

Por este medio, yo, \_\_\_\_\_ declaro mi disposición para participar en el proyecto de investigación titulado “**Prácticas docentes de evaluación de la escritura en secundarias generales públicas**” que se realiza dentro del programa de la Maestría en Investigación Educativa de la *Universidad Autónoma de Aguascalientes*.

Me ha sido informado que este estudio se concentra en hacer una descripción de las prácticas de evaluación de la escritura en la asignatura de español, en secundaria, en el estado de Aguascalientes. Por lo anterior, autorizo que lo que ocurra en mi aula sea grabado durante el desarrollo de todo un proyecto didáctico.

Entiendo que mis datos personales serán protegidos y utilizados de manera confidencial; en particular, mi nombre y datos de ubicación no serán utilizados en ningún reporte por escrito sobre los resultados de este estudio. Me han hecho saber también sólo lo tendrán acceso a las videgrabaciones la persona quien lleva a cabo esta investigación, así como sus asesoras.

Al final del estudio, recibiré un reporte general de resultados, en el que me darán a conocer algunas de las anotaciones y conclusiones a las que llegó quien realiza esta investigación.

Sé que en cualquier momento del estudio puedo contactar a las siguientes personas para solicitarles información adicional:

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez	Lic. Paloma Prado Robledo
Cel. 4492241052 perez.mariag@gmail.com	Cel pradopaloma@hotmail.com

Nombre del docente:

\_\_\_\_\_

Firma:

\_\_\_\_\_

**Anexo B. Formato de observación.**

**Anexo 2. Guía de observación.**

**Fecha de observación:**

**Docentes en aula:**

**Alumnos en aula:**

**Sesiones observadas:**

Hora inicio	Hora final	Actividad (descripción general)	Hechos observados (consignas de docente, respuesta de alumnos, interacciones)		Anotaciones del observador (interpretaciones, preguntas reacciones, sentimientos)
			Docente	Alumnos	