

EVALUACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS: BRECHA ENTRE LAS PRÁCTICAS ÁULICAS Y LOS NUEVOS PARADIGMAS

Autor/es: TORRE, Ana.

Institución de Procedencia: U.N.Cuyo - Facultad de Educación Elemental y Especial

Correo electrónico: anatorre29@hotmail.com

Eje Temático: Evaluación de los aprendizajes

Tipo de Trabajo: Investigación

Palabras Clave: Producción escrita – Evaluación – Primer ciclo.

Abstract

La complejidad de la actividad de producción escrita demanda a los docentes de unos conocimientos específicos y generales sobre el propio proceso de escribir y sobre los instrumentos y técnicas más apropiados para su evaluación.

En este trabajo pretendemos destacar la importancia de la evaluación de las producciones escritas como una instancia más de aprendizaje, y realizamos la descripción de las mismas.

Desde la revisión crítica de la cultura evaluativa imperante, demostramos que a partir de las actuales formas de evaluación no se favorece el progreso de los aprendizajes.

El presente proyecto se enmarca dentro de la perspectiva teórica sociocognitiva.

Para conocer en profundidad las prácticas evaluativas actuales diseñamos una encuesta dirigida a los docentes, grillas de observación de planes, de cuadernos, de evaluaciones de los alumnos y de registros.

El análisis de los resultados nos permitió describir los modos de evaluación adoptados por docentes de 3º de Educación básica, como así también la incidencia de la evaluación en el progreso de los aprendizajes.

La investigación, de carácter aplicado y sincrónico, se llevó a cabo en escuelas del Gran Mendoza y permite a los docentes reflexionar sobre su propia

práctica y diseñar una propuesta consistente con los nuevos aportes teóricos, factible, superadora y que provoque cambios en las actuales prácticas pedagógicas.

1. Introducción

El difícil y complejo problema de la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita hace que nos esforcemos en plantear, a partir de la observación y análisis de las prácticas pedagógicas actuales, propuestas de solución que signifiquen una mejora cualitativa en este campo de la educación.

Esto justifica la profundización de los conocimientos teóricos y empíricos sobre el tema, de manera que se constituyan en una fuente de consulta que estimule la reflexión de los docentes y promueva la propuesta de soluciones a los problemas detectados.

Específicamente, una evaluación objetiva de las dimensiones lingüísticas, socioculturales y cognitivas en la producción escrita es uno de los desafíos claves en las actuales propuestas de renovación pedagógica.

Desde la revisión crítica de la cultura evaluativa imperante, relacionada con la producción escrita, nos propusimos demostrar que las actuales formas de evaluación no se ajustan a los aportes teóricos de los últimos años.

En cuanto a la forma de evaluación de la escritura, ésta ha sido por mucho tiempo meramente descriptiva, registrando el número de errores cometidos y clasificando los errores en: sustituciones, omisiones, inversiones, direccionalidad de los trazos, etc. Más recientemente se ha intentado observar otros aspectos que trascienden la caligrafía y ortografía de las palabras para apuntar más al texto.

Comprendemos que el maestro puede verse abrumado por la enorme cantidad de propuestas aplicables a la evaluación de la escritura, sin embargo, frente a los importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la producción escrita, nos encontramos con escasas investigaciones dedicadas al tema de la evaluación de dichas producciones como práctica áulica.

Esta carencia de investigaciones resulta crítica en el dominio de la escritura, ya que incide negativamente en la práctica. Creemos que este contexto subraya la

pertinencia de los trabajos de investigación que intentan profundizar el análisis de esta situación. El propósito de esta investigación se ubica en esta perspectiva.

El déficit en la modalidad de la lengua escrita es un factor decisivo en el fracaso escolar, en la medida que lo escrito funciona como un instrumento de evaluación en el resto de los aprendizajes de la vida escolar. La queja de los profesores se centra recurrentemente en que los alumnos tienen muy bajas habilidades de escritura, incluso en los planos más elementales de dominio del código gráfico. Más allá del esquematismo simplista de estos juicios, en ellos subyace una intuición preocupante: los alumnos tienen capacidades potenciales que no han sido aprovechadas y el sistema no ha cumplido con su función de promover un desarrollo acorde con estas potencialidades.

Consideramos que una de las posibles causas puede obedecer a las dificultades en la evaluación que muchas veces lleva a confundir a los niños con dificultades reales de aquellos que han tenido escasas oportunidades de escribir.

Creemos que evaluar las dificultades en la producción escrita no es tarea fácil, por cuanto es un fenómeno de naturaleza compleja, dado su carácter multidimensional, cuyo conocimiento debe abordarse, por tanto, de forma global.

Es por ello que el presente trabajo retoma el aporte de un amplio espectro de perspectivas teóricas por cuanto considera los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero al mismo tiempo toma en cuenta que dichos procesos son siempre dependientes de un contexto. Esto implica que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un espacio, de un tiempo y de un entorno socio-cultural que les confiere sentido (Castelló, 2002).

Partimos de la descripción del proceso de escritura que surge del análisis de los enfoques de reconocidos teóricos e investigadores en el área, dado que las investigaciones acerca de la composición escrita han generado diversos modelos, algunos de los cuales enfatizan los productos, es decir el texto final; otros enfatizan los procesos cognitivos que se ponen en juego en el camino hacia la elaboración de esos textos, un tercer grupo de modelos destaca la importancia de los factores culturales y sociales y finalmente podemos mencionar los que acentúan las propiedades del texto como acto comunicativo. Es decir, cada uno de estos enfoques pone énfasis en distintos aspectos relacionados con el acto de escribir, pero nos parece arriesgado adherir a uno de ellos en forma única y aislada prescindiendo del resto.

Para conocer en profundidad las prácticas evaluativas actuales diseñamos una encuesta dirigida a los docentes y por otra parte para contrastar las informaciones obtenidas en las encuestas con las prácticas de evaluación de la producción escrita utilizadas en el aula, diseñamos grillas¹ de observación de planes mensuales, de cuadernos, de evaluaciones de los alumnos y de registros de resultados.

El análisis de los resultados nos permitió registrar los modos de evaluación adoptados por docentes de 3º año de primer ciclo de educación básica, como así también el conjunto de habilidades que pretenden que los niños desarrollen y la correspondencia de la evaluación propuesta con el desarrollo de dichas habilidades.

Van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que las investigaciones relacionadas con la producción escrita sólo alcanzan un mayor grado de desarrollo a partir de los últimos quince años, esto se debe a que se postergó el estudio del fenómeno cognitivo del significado dado que la tendencia en psicología y lingüística se centró en fenómenos observables, tal como las palabras, frases, oraciones y discursos y se descuidó el estudio de representaciones semánticas.

En esta dirección, diversas investigaciones han realizado importantes aportes teóricos y hallazgos empíricos (Camps, 1990, 2000, 2003; Cassany, 1987, 1990, 1999, 2007; Flowers, 1980; Hayes, 1996; Parodi, 2003; entre otros), que nos ofrecen un panorama de las ventajas y limitaciones de los modelos teóricos para el análisis del proceso de composición escrita, como así también de las dificultades que evidencian los niños en sus producciones.

Se recuperan en este trabajo dichos aportes, para revisar los modos de evaluación y la coherencia con los objetivos que se persiguen en el interior del aula.

Las nuevas perspectivas conceptuales sobre el tema de la producción escrita (Camps, 1990, 2000, 2003; Cassany, 1987, 1990, 1999, 2007; De Beaugrande, 1981, 1997; Flowers, 1980; Hayes, 1996; Parodi, 2003; Van Dijk y Kinstch, 1983), han traído también un cambio en las consideraciones acerca de su evaluación. Pero frente a los importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la producción escrita, nos encontramos con propuestas de evaluación que no se

¹ Entendemos por grilla al instrumento que tiene por objeto volcar ordenadamente los datos obtenidos a partir de las observaciones de las clases de escritura, las producciones escritas de los alumnos, las encuestas, los planes mensuales, los cuadernos, las evaluaciones de los alumnos y los registros de los docentes.

Nuestro objetivo fue ordenar los datos con el propósito de analizar y sistematizar los resultados.

corresponden con los nuevos paradigmas. Las últimas investigaciones dedicadas al tema de la evaluación de las producciones escritas como práctica pedagógica no contemplan con profundidad la relación entre los objetivos propuestos y el empleo de determinadas técnicas e instrumentos. Todo ello nos lleva a una revisión del modo en que se evalúa la producción de textos escritos en las clases y de los objetivos que se persiguen con esa práctica.

A pesar de los esfuerzos de los docentes por capacitarse y trasladar sus nuevos conocimientos a sus prácticas educativas, no se observan cambios significativos en el rendimiento de las producciones escritas de sus alumnos.

El gran interrogante que surgió luego de varios años de investigación y de observación de las prácticas docentes del primer ciclo es: ¿Existe una correspondencia real entre los aportes teóricos de los nuevos paradigmas y los instrumentos y técnicas de evaluación de la producción escrita empleados por los docentes de 3º año de educación básica?

De este interrogante se desprendieron otros que podían contribuir a su respuesta:

¿Existe una relación estrecha entre los objetivos perseguidos en el área del lenguaje escrito y los modos de evaluación adoptados por los docentes del primer ciclo?

¿La evaluación de las producciones escritas se limita a la comparación de los logros alcanzados con los objetivos propuestos?

¿Los procedimientos de evaluación se desprenden de la concepción de escritura adoptada por los docentes?

A la hora de evaluar las producciones escritas, los docentes ¿tienen en cuenta aspectos cualitativos?

¿Permite la evaluación utilizada la reorientación del proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Participan los alumnos en el proceso de evaluación?

¿Cuál es el rol del docente en la evaluación de las producciones escritas de sus alumnos?

¿Los modos de evaluación contemplan a la escritura como proceso?

¿Llevan los docentes un registro de los logros obtenidos?

Pensamos que la respuesta a estos interrogantes nos permitiría sugerir valiosas reflexiones para los docentes sobre los actuales modos de evaluación.

Nos propusimos motivar reflexiones que aprovecharan los aportes de la Psicología Cognitiva, la Lingüística Textual y la Sociolingüística.

Nuestro objetivo general fue establecer la correspondencia entre los postulados de los nuevos paradigmas y los modos de evaluación de las producciones escritas utilizados con alumnos que cursan tercer año de escolaridad común.

Nuestra hipótesis de trabajo estuvo respaldada por los siguientes supuestos de partida:

- Que la escritura, en tanto “composición” o “redacción” es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtareas diferentes en las que intervienen múltiples procesos cognitivos de todo tipo.
- Al ser la escritura un proceso complejo no puede ser evaluado solamente como un producto final.
- Tanto las tareas como los materiales usados en las instancias de evaluación no son los mismos que los que se emplean en las clases.
- Los estudiantes que tienen buen rendimiento en clases de producción escrita no siempre lo demuestran en situación de evaluación.
- En situaciones reales de escritura, los niños ponen en marcha estrategias diferentes a las empleadas en situaciones artificiales de escritura.
- La conciencia acerca de lo que se está realizando tiene un rol central en el mejoramiento del proceso escrito y en la adopción de estrategias para su realización, facilitando el proceso de toma de decisiones en relación a cómo se debe escribir y por qué en distintas situaciones comunicativas.
- La evaluación formativa de la producción escrita se presenta como el enfoque más adecuado para atender a las características del proceso de producción escrita.
- Es posible y necesario favorecer la inclusión de la evaluación formativa en situaciones de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

La hipótesis de trabajo fue entonces que “Los modos de evaluación de la producción escrita utilizados con niños de 3º año de educación básica no se ajustan a los lineamientos propuestos por los nuevos paradigmas en la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita”.

Teniendo en cuenta que se pretende describir, fundamentalmente, los modos en que los alumnos son evaluados en tareas de producción escrita, la investigación

tuvo un carácter descriptivo y ex post facto. Para ello nos situamos en el extremo de la metodología no – experimental o ex post facto, aplicando un método descriptivo (Arnal, Rincón y Latorre, 1992).

Finalmente, uno de nuestros objetivos de investigación consistió en establecer el grado de relación entre algunas variables (verificar la correspondencia entre los modos de evaluación utilizados por los docentes y los propuestos por los nuevos paradigmas), por lo cual la investigación también incluye un estudio correlacional.

Tomamos como población a los alumnos de 3º año de Educación básica y como muestra a los alumnos de 3º año correspondientes a diez escuelas del Gran Mendoza.

En definitiva, ¿Por qué evaluar las producciones escritas? ¿Qué instrumentos se pueden utilizar? ¿Qué dificultades se pueden plantear en el proceso de evaluación? Todas estas inquietudes forman parte del proceso de evaluación.

Es importante destacar que antes de comenzar la evaluación de la escritura de un niño, se debe tener presente el proceso de la evaluación, con sus correspondientes preguntas: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Por qué? Y ¿Para qué evaluar?

De esto se desprende que el docente deberá partir de una concepción sobre escritura y sobre evaluación, además del conocimiento sobre el proceso evolutivo de la adquisición de la escritura y las diferentes perspectivas que abordan la problemática de la escritura para llegar así a la selección de instrumentos y técnicas adecuados.

Por otra parte, debe conocer diversas metodologías de evaluación, que van desde los tradicionales exámenes escritos hasta un análisis libre y espontáneo de las producciones escritas, para buscar la mejor manera de acceder al mayor número de datos en las áreas a explorar, lo que ofrecerá una visión más completa.

De tal manera que para arribar a un buen resultado en la evaluación de las producciones escritas es necesario que el docente domine determinados conocimientos, por un lado la conceptualización del proceso escritor, los procesos y estrategias involucrados, las pautas evolutivas del desarrollo normal de la escritura, las causas de las dificultades, y por otro lado, los procedimientos de los que dispone para realizar la evaluación.

Iniciamos, entonces, el trabajo con los aportes más significativos sobre la producción escrita a partir del análisis de los enfoques de reconocidos teóricos e

investigadores en el área, considerando sus contribuciones, para de esta manera arribar a la conceptualización de la escritura. Lograr la descripción del proceso de escritura y la descripción de las propuestas de evaluación constituyó el punto de partida para conocer cómo se debe evaluar.

Consideramos que los resultados esperados se cumplieron, dado que pudimos determinar que los modos de evaluación actuales no han recibido el impacto de los aportes teóricos y por lo tanto no se ajustan a las características, necesidades y competencias de los niños de educación básica.

2. Referentes teóricos-conceptuales

El proceso de evaluación es concebido actualmente como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y, a su vez, las distintas formas de plantear la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita dependen de la concepción que se tenga de lo que es escribir.

Por este motivo consideramos de especial interés comenzar el marco teórico de nuestro trabajo con la conceptualización de la actividad de composición escrita que se va a constituir en el objeto de enseñanza – aprendizaje y de cuya concepción surgirán nuestras propuestas de evaluación.

Para ello revisamos los aportes más significativos de los enfoques pragmáticos, cognitivos, sociocognitivos y discursivos relacionados con la producción escrita, sin pretender ser exhaustivos.

Revisamos las contribuciones más relevantes de disciplinas como la Pragmática, la Psicolingüística, la Sociolingüística y el Análisis del Discurso, que han realizado aportes teóricos y prácticos de gran interés para comprender el fenómeno de la producción escrita y que han tenido implicancias considerables en el planteamiento de su enseñanza-aprendizaje.

En cada uno de estos enfoques subyacen diferentes puntos de vista sobre el concepto de escritura, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel del alumno y el ámbito del aula.

A partir de la síntesis acotada de las principales contribuciones que han realizado las disciplinas mencionadas para la explicación del fenómeno de la producción escrita, intentamos presentar la producción escrita como un fenómeno sumamente complejo que puede abordarse como producto final, como proceso cognitivo, como fenómeno social y cultural:

- a- como producto final puesto que se manifiesta en un producto visible y por tanto observable,
- b- como fenómeno cognitivo dado que se inicia con la puesta en marcha de una serie de procesos mentales internos e inobservables y
- c- como fenómeno social y cultural dado que cada vez que escribimos lo hacemos para algo, para alguien y en un contexto determinado.

Las investigaciones acerca de la composición escrita han generado diversos modelos, algunos destacaron los productos, es decir el texto final; otros enfatizaron los procesos cognitivos que se ponen en juego en el camino hacia la elaboración de esos textos, otros subrayaron la importancia de los factores culturales y sociales y otros resaltaron las propiedades del texto como acto comunicativo.

En síntesis, cada uno de estos enfoques pone énfasis en distintos aspectos relacionados con el acto de escribir, pero nos parece arriesgado adherir a uno de ellos en forma única y aislada prescindiendo del resto. Por lo que adherimos a Cassany (1999, p. 14) cuando luego de su análisis de los enfoques didácticos sostiene:

“...creemos mucho más sensato un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final”

Al reconocer la existencia de aspectos cognitivos, sociales y discursivos en el proceso de componer, una teoría que descuide alguno de estos aspectos (cognición, contexto social o discurso) será incompleta, dado que como bien sostienen Lomas, Osoro y Tusón (1993, p. 47):

“Un modelo que dé cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. En un encuentro comunicativo, los participantes deben poner en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores y que constituyen su competencia comunicativa”

De allí la necesidad de integrar distintas teorías de modo de poder abarcar todos los factores que intervienen en el proceso de la producción escrita. En esa dirección de ideas, compartimos con Marinkovich (2002, p. 226) que:

“...todo modelo debería integrar las dimensiones de alto nivel (resolución de problema) y aquellas que conciernen a lo social y lo lingüístico, articulando la situación de producción y la elaboración de enunciados para que así se logre construir textos coherentes y cohesivos”

Conceptualización de la Producción Escrita

Sostenemos entonces que escribir es un proceso que implica una **actividad mental** compleja, en el cual el escritor pone en marcha una serie de estrategias para elaborar un texto escrito (Marinkovich, Olmedo, 2000).

El proceso tiene lugar en el marco de **experiencias comunicativas**² que, como han demostrado los sociolingüistas, cuando mayor sea su variación, mayor será su rol en el desarrollo de la competencia comunicativa. (Borzzone, 1990, p. 7).

Escribir es una manifestación de la actividad lingüística humana, es una actividad comunicativa y por tanto está dirigida hacia la consecución de objetivos (Austin, 1962). Esto significa que es una actividad **intencionada**, escribimos para lograr algo en el otro. Se trata también, de una actividad **interactiva** dado que para lograr los objetivos se busca influir en el estado mental del interlocutor. Esto implica conocer a la audiencia, tanto sus conocimientos previos, como su repertorio léxico y las operaciones mentales que es capaz de realizar.

Además, escribir es una actividad **contextualizada**, dado que implica un momento y lugar determinado y para unos interlocutores concretos que comparten el mismo código.

Por otra parte, se trata de un proceso dinámico e **interactivo** de construcción de significados, dado que el mensaje se construye a partir de la interacción entre los conocimientos previos y lo enunciado en el texto (Flower, 1994).

Escribir supone además una actividad **cooperativa**, porque implica un intercambio entre seres dotados de mente (Amadeo, 2007) y porque es *“la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación”* (Cassany, 1999, p. 40), lo que implica que el escritor puede tener colaboradores.

Y por último cabe mencionar también, que la actividad de producción escrita, se manifiesta a través del **texto**. *“Los textos son sistemas complejos de unidades*

² Las negritas son nuestras.

lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo)". (Cassany, 1999, p. 32).

De esta manera la actividad de escritura podría concebirse como prácticas de interacción social dirigidas a la negociación cultural de los significados producidos en situaciones concretas de comunicación.

El dominio de la escritura por parte de los alumnos trasciende así el mero conocimiento y uso del código escrito y comprende una multiplicidad de factores que apuntan a la construcción de significados y a la generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento abstracto.

De esto se desprende que la finalidad principal de la enseñanza de la lengua debería ofrecer al alumno los recursos de producción y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones.

Intentar responder al interrogante de *¿qué es escribir?* "*implica ocuparse tanto de las características propias del acto de escritura en sí mismo, como así también de los factores sociales, culturales, afectivos, motivacionales y cognitivos que intervienen en la escritura*" (Lacon de De Lucía, Ortega de Hocevar, 2003, p. 8).

La interacción de los aportes de distintas disciplinas consolidó el estudio de la producción escrita, tanto de sus procesos como del producto final, en el contexto social y comunicativo en el que tienen lugar.

Por lo tanto, la composición escrita debe abordarse desde una perspectiva amplia: el discurso como unidad de comunicación. Entendiendo por discurso a toda enunciación que supone un hablante (escritor) y un oyente (lector), y en el primero la intención de influir en el otro de alguna manera (Borzzone, 1990).

La producción escrita desde este enfoque integral, debe concebirse como uno de los instrumentos para la representación del mundo físico, social y biológico, destinado a hacer transparentes las prácticas culturales por medio del lenguaje.

La integración de los distintos enfoques, nos permitirá visualizar la producción escrita como un proceso que comienza antes de escribir el texto mismo y termina cuando el lector al cual iba dirigido el texto, lo lee. Entre el inicio y el fin, el escritor pone en marcha un conjunto de estrategias, dirigidas a tomar decisiones

relacionadas con variables tales como la motivación, la atención, la memoria, sus conocimientos previos, sus experiencias anteriores (variables individuales), que se entretajan con el acontecer social y cultural que comparte con los demás miembros de su comunidad (variables contextuales).

Por último, tanto la selección de contenidos curriculares, como las orientaciones didácticas y las prácticas de evaluación, se desprenden siempre de la concepción teórica del planificador (en nuestro caso el docente), por lo tanto, para concluir podemos sostener que la recuperación de los aportes de los enfoques Lingüísticos, de la Psicología Cognitiva, Sociolingüísticos y de la Lingüística Textual, relacionados con los procesos implicados en la producción de textos, representa un marco teórico atractivo y fundamentalmente integral, para el análisis de los modos de evaluación utilizados en el aula por los docentes de tercer año de educación básica.

Por otra parte, también revisamos la evolución histórica del concepto de evaluación educativa. La concepción de evaluación pasó desde un planteamiento administrativo, en el que se evaluaba exclusivamente al alumno para medir el grado de consecución respecto de los objetivos propuestos, con énfasis en los resultados finales y con el predominio de procedimientos normativos que conducen a etiquetar a los alumnos a una perspectiva más integral y amplia cuya finalidad es entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo.

Se concibe desde los nuevos paradigmas a la evaluación educativa como la otra cara de la moneda del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de concebir la evaluación implica, en primer lugar, extender el objeto de evaluación hacia el contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Se deben valorar no sólo las posibilidades y dificultades del alumno sino también las posibilidades y limitaciones del contexto educativo en el que está inserto. En segundo lugar la evaluación debe tender a identificar los factores que puedan favorecer u obstaculizar el óptimo desarrollo de los alumnos y en consecuencia servir para modificar lo que sea necesario.

El conocimiento de estos aspectos se debe aprovechar para comprender lo que está sucediendo con las prácticas educativas y tomar decisiones que tiendan

a modificar aquellos factores que están perjudicando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de todas las dimensiones que abarca el tema de la evaluación nos permitió seleccionar categorías de análisis que resultaron útiles para describir las actuales prácticas de evaluación en el aula.

Por último y dado que son múltiples las propuestas para la evaluación de la producción escrita: algunas dirigidas al docente y otras que debe aplicar el alumno (evaluación, coevaluación y autoevaluación), rescatamos en el marco teórico diversos procedimientos de evaluación de la producción escrita que pueden concretarse de distinto modo y a su vez pueden acompañar todo el proceso de escritura o pueden focalizarse en algunos tramos de ese proceso o pueden aplicarse específicamente al producto final de ese proceso. A pesar de las diferencias posibles entre las propuestas todas coinciden en concebir a la evaluación como actividad inherente al proceso pedagógico y la entienden también como proceso global y permanente lo que implica que debe abarcar los objetivos que la orientan, los contenidos, las estrategias didácticas, los sistemas de evaluación, la capacidad y actitud del docente para orientarla y el contexto educativo.

Todas las propuestas enfatizan la necesidad de evitar situaciones artificiales para evaluar lo que los alumnos han aprendido y promueven la evaluación del proceso durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sugieren situaciones de enseñanza –aprendizaje que permitan obtener información para conocer la actuación del alumno y su desempeño. Coinciden en tomar al alumno como sujeto de la evaluación y no como objeto de la misma.

Las nuevas tendencias en cuanto a evaluación de las producciones escritas se proponen permitir la participación de los alumnos en la evaluación, favorecer la toma de conciencia de los logros obtenidos y las dificultades encontradas, ayudarlos a tomar decisiones con relación a las posibles alternativas de solución y aceptar las variaciones individuales.

Se destaca que se debe poner énfasis en la evaluación de la expresión escrita de sus pensamientos, ideas y sentimientos y en la producción de mensajes significativos. Se incluye en la evaluación de las producciones escritas la actitud emocional hacia las actividades realizadas, la disposición a realizar las tareas y hacia el trabajo cooperativo, la iniciativa, el placer y la autonomía.

En síntesis, en los últimos años se ha estimulado a las instituciones educativas para que revisen sus métodos y prácticas de evaluación de la escritura, por considerar que es un aspecto de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Aspectos metodológicos

Para Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) nuestra experiencia docente nos ha de posibilitar la identificación del problema. Ello desde el interés por cambiar la propia práctica educativa o el contraste entre lo que creemos que debe ser la educación y lo que realmente es, dado que son fuentes donde encontramos preguntas o dificultades a las que dar respuesta.

El problema de investigación es un foco esencial para la reflexión y el análisis que suponemos contribuirá, consecuentemente, a la transformación y mejora de la realidad educativa.

Compartimos la opinión de Arnal, Del Rincón y Latorre (1992, p.p. 83,84) quienes sostienen que: *“La naturaleza del problema de investigación y las preguntas relacionadas con él son aspectos que condicionan la elección de la metodología. (...). Del tipo de conocimiento que se desee alcanzar dependerá el enfoque que asuma la investigación”*.

Es por ello que el enfoque de la investigación es de carácter descriptivo de naturaleza cualitativa y cuantitativa, teniendo por objeto fundamental la descripción. Para Bisquerra (1989,123), los datos descriptivos pueden ser cuantitativos o cualitativos, pudiendo combinar en la misma investigación ambos tipos de datos.

Esta investigación focalizó su atención en las prácticas de evaluación de la escritura en las clases de lengua en las que la composición escrita aparece como un contenido, como un fin en sí mismo. Se planteó la evaluación de la escritura dentro del proceso de construcción de los textos, como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sostenemos que los modos de evaluación actuales contradicen una serie de principios que han sido empíricamente demostrados por numerosos especialistas en el área (Camps y Ribas, 2000; Carlino, 2004; Cassany, 1999; Serrano, 2002; Serrano y Peña, 1998; Tierney, 1998). Este supone nuestro núcleo de reflexión e indagación primordial en el proceso de investigación.

Para responder a la pregunta motivadora de esta investigación y a las que de ella se desprenden, planteamos la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Establecer la correspondencia entre los postulados de los nuevos paradigmas y los modos de evaluación de las producciones escritas utilizados con alumnos que cursan tercer año de escolaridad común.

Objetivos Específicos:

1. Conocer desde la perspectiva de los teóricos o de los especialistas los postulados de los nuevos paradigmas en evaluación de las producciones escritas.
2. Caracterizar propuestas pedagógico-didácticas para la evaluación de las producciones escritas de alumnos de 3º año de escolaridad común.
3. Determinar los modos de evaluación de la producción escrita que emplean los docentes de tercer año de escolaridad común.
4. Analizar las técnicas e instrumentos de evaluación de la producción escrita propuestos por los nuevos paradigmas.
5. Analizar las técnicas e instrumentos de evaluación de la producción escrita aplicados en tercer año de escuelas de educación general básica seleccionadas.
6. Verificar la correspondencia entre los modos de evaluación utilizados por los docentes y los propuestos por los nuevos paradigmas.

Hipótesis de Trabajo

“Los modos de evaluación de la producción escrita utilizados con niños de 3º año de Educación básica en escuelas del Gran Mendoza no se ajustan a los lineamientos propuestos por los nuevos paradigmas en la enseñanza de la producción escrita”

Nos hemos situado en el extremo de la metodología no – experimental o ex post facto, aplicando un método descriptivo (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Este tipo de investigación no experimental también conocida como investigación ex post facto, estudia de manera retrospectiva el fenómeno en cuestión.

Las técnicas que usamos para la recolección de datos fueron:

- Encuesta dirigida a docentes.
- Análisis documental.

Los documentos que decimos observar fueron las planificaciones mensuales de los docentes, las evaluaciones de producción escrita, los cuadernos de clases y los registros que usan los docentes para volcar los resultados.

Coincidimos con Del Rincón (1995, p. 342) en que *“el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”*.

Al respecto, Del Rincón (1995, p. 342) considera que a diferencia de la observación en la que el examinador se convierte en el instrumento principal de obtención de datos, *“el análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades”*. Son una fuente fidedigna que permite conocer los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito.

Dentro de la clasificación propuesta por Del Rincón (1995) los documentos que seleccionamos para analizar son considerados documentos oficiales. Estos documentos tienen según el autor un status especial porque son registros públicos.

La elaboración de grillas en la que se pudo volcar toda la información obtenida permitió sistematizar todos los datos y analizar posteriormente las relaciones entre ellos.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

A continuación presentamos una síntesis de las conclusiones que fue posible establecer luego del análisis y la interpretación de los datos que se obtuvieron de la aplicación de distintos instrumentos.

En relación a las concepciones respecto a la escritura y su evaluación se encuentran numerosas contradicciones entre lo que los docentes responden en la encuesta y lo que se observa en sus planes, pruebas y cuadernos de clases. Si bien en la encuesta el 46 % considera a la escritura como un sistema de símbolos que el hablante utiliza para representar una idea y el mundo que lo rodea, las propuestas de actividades y evaluación reflejan que adhieren a la escritura como una actividad aprendida a partir de la enseñanza formal de las convenciones ortográficas y dependiente de la madurez visomotora del niño.

Esto se puede afirmar dado el tiempo dedicado a la enseñanza de la ortografía de las palabras y a contenidos del área de Reflexiones sobre el lenguaje como: categorías gramaticales: adjetivos, verbos, sustantivos y la gran cantidad de ejercicios destinados a sinónimos, antónimos, clases de oración según la actitud del

hablante. Y, por otra parte, debido al énfasis en la corrección de errores ortográficos.

También se destaca que una gran parte de las propuestas de enseñanza y evaluación toman a la producción escrita como un proceso cognitivo que se desarrolla de manera natural, al igual que el lenguaje oral, esto se desprende de la ausencia de pautas y guías para la producción escrita que funcionen como andamiaje para el logro de la competencia. En casi todos los casos, aparece la consigna “Escribí...” y sólo en algunas excepciones aparecen pautas para realizar la tarea.

No aparecen propuestas para conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares. Todos los niños realizan las mismas actividades. Esto surge tanto del análisis de las planificaciones como de la observación de los cuadernos y las pruebas, a pesar que los docentes contestaron que respondían a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

Si bien encontramos en los cuadernos algunas actividades de producción escrita de textos completos, predominan las actividades de escritura de palabras y oraciones. Del análisis de las fechas de las producciones escritas se puede observar que las propuestas de producción escrita de textos completos son esporádicas en la mayor parte de las escuelas. El promedio de actividades de producción escrita, en relación con el número total de clases, es siempre inferior al 10 %.

Por otra parte, en las actividades de producción de textos no se observan instancias de mediación pedagógica. No hay guías, esquemas, mención de procesos cognitivos o de reflexiones lingüísticas, sólo consta la consigna y luego la producción del niño. Con respecto a los procesos de escritura, en general, no hay registros en los cuadernos de los alumnos de la instancia de planificación (generación de ideas, consideración de la audiencia, objetivos de escritura, entre otros), ni de borradores de las primeras producciones (textualización). Tampoco se aprecian propuestas de lectura del texto producido hasta el momento y de reescritura (revisión y reescritura). Solo en una de las escuelas aparecen tres instancias de reescritura y la presencia de los borradores, en otra surge de la consigna la reescritura, pero no están en los cuadernos las versiones anteriores.

El predominio de actividades con palabras aisladas y oraciones impide que estén presentes propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados en la composición escrita. No aparecen actividades dirigidas a facilitar los procesos de generación de ideas, de representación de la situación retórica, ni ejercicios que atiendan a la coherencia y cohesión del texto o a la organización del párrafo, ni actividades que promuevan el proceso de revisión y corrección del texto escrito hasta el momento. De ello inferimos que el docente no se desempeña como guía durante el proceso proporcionando los andamiajes que los aprendices necesitan para resolver sus problemas y tomar decisiones. No se destaca la interacción del aprendiz con el adulto experto, ni entre iguales.

Tampoco aparecen reflexiones sobre los procesos que debe realizar hasta obtener el producto final, ni la formulación con la participación de los alumnos de los criterios que los orientarán en los saberes que deben construir. No se dan a conocer a los alumnos los objetivos de aprendizaje. Sólo en una de las escuelas están mencionadas y dirigidas a los alumnos las expectativas de logro en el diseño de las pruebas.

Sólo en forma oral se explicitan las exigencias respecto de determinadas tareas y ocasionalmente los criterios que se tendrán en cuenta para valorar los logros alcanzados. No obstante, no se les ofrece a los alumnos pautas que orienten la realización de las tareas y la autocorrección.

Si bien un gran porcentaje de docentes considera en la encuesta que sus alumnos participan del proceso de evaluación, no aparecen propuestas para que el estudiante pueda participar en instancias de coevaluación y autoevaluación, salvo raras excepciones. Los alumnos no intervienen en los procesos de revisión y corrección, ya sea en forma individual o grupal. Vemos que no consta en el análisis de las fuentes, que cada autor revise, corrija, valore y sugiera modificaciones, a su propio texto o al de sus compañeros. Salvo situaciones excepcionales, en las que se observó la presencia de algunas tareas que los alumnos debían corregir.

No constan en los planes, ni surgen de los cuadernos momentos de reflexión sobre el error. Lo más frecuente es, entonces, la evaluación por sustracción en la que se considera exclusivamente los errores, a los que se les asigna un valor que se va restando del puntaje máximo. Si bien, como ya lo mencionamos anteriormente, consideramos que marcar el error no siempre resulta negativo, destacamos que los

alumnos no tienen oportunidad de desarrollar conciencia del error dado que no aparecen instancias de reflexión sobre el error, para poder reflexionar y aprender paulatinamente qué deben rectificar, cómo hacerlo y por qué.

Las actividades de producción escrita de textos completos surgen en ausencia de proyectos significativos; en la mayor parte de las propuestas no están especificados los propósitos de la escritura y mucho menos la audiencia a la que se dirige. El contexto no es considerado en las situaciones de aprendizaje. En los espacios de escritura generados, no se contempla el contexto como situación comunicativa, esto es, a quién se escribe, quién escribe, con qué intención, entre otros aspectos. Los textos escritos tienen como único objetivo el aprendizaje escolar. Los alumnos no pueden relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción en contextos que les den sentido. Las actividades de enseñanza están planteadas, entonces, como un objetivo en sí mismas, sin dar a los alumnos oportunidades para escribir textos que respondan a la complejidad de los contextos interactivos reales.

Todo esto hace pensar que los docentes conciben a la producción escrita como un proceso cognitivo que se desarrolla de manera natural, al igual que el lenguaje oral.

En ningún caso se observó la consideración de la opinión del alumno sobre su producción, ni propuestas que incluyeran la actitud emocional hacia las actividades realizadas, la disposición a realizar las tareas y hacia el trabajo cooperativo, la iniciativa, el placer y la autonomía.

Salvo algunas excepciones, que se dan ocasionalmente, no aparecen propuestas de producciones escritas en díadas o en grupos, ni tampoco instancias de revisión grupal.

La totalidad de las docentes consultadas manifiestan que han realizado cambios a su planificación anual, sin embargo esto no se ve reflejado en los cuadernos con relación a los contenidos procedimentales, puesto que no se observan modificaciones en las propuestas de actividades y de evaluación, ni cambios en las estrategias de enseñanza.

No hay además una relación estrecha entre las expectativas de logro en producción escrita y los modos de evaluación propuestos. A la hora de diseñar evaluaciones o de corregir los trabajos del aula, se pone énfasis en las reflexiones

sobre la lengua: sobre todo en el sistema y la norma, con escasas situaciones de uso.

Las propuestas más frecuentes, tanto en los cuadernos de clase como en las pruebas, son la escritura de sílabas, de palabras aisladas, completamiento de frases, completamiento de palabras, transformación de oraciones y escritura de oraciones a partir de determinadas palabras. Esto denota que la modalidad didáctica está atravesada por la idea de que el entrenamiento en la práctica de esos ejercicios, con palabras aisladas, constituye un aprestamiento necesario que, en años posteriores, será automáticamente transferido a la producción de textos completos. Por lo que no se observa correspondencia entre las actividades diseñadas y las expectativas de logro propuestas.

Creemos advertir, por detrás de la alternativa didáctica analizada, una concepción asociacionista y mecanicista del aprendizaje y de la enseñanza, que se materializa en la transmisión de la técnica mencionada, cuyas actividades no sólo forman parte del ritual escolar que se sigue llevando a cabo en la mayoría de las escuelas de la muestra sino que además aparecen mencionados sistemáticamente en casi todos los planes mensuales.

Menos del 50% de los casos reconoce que los aspectos más considerados en sus evaluaciones son, las categorías y estructuras gramaticales y la ortografía. En general, contestan en la encuesta que destacan la importancia de las representaciones y procesos conceptuales y lingüísticos. No obstante, la ausencia en los cuadernos de estos aspectos y el énfasis puesto en el sistema y en la normativa nos hacen pensar lo contrario.

Con relación a la función de diagnóstico que debería tener la evaluación de la producción escrita, la totalidad de las docentes manifiestan haber tenido en cuenta el diagnóstico inicial para la selección de los objetivos, sin embargo solo un docente tiene muestras de producciones escritas del año anterior que sirvan de parámetro de comparación para observar el progreso o no del alumno.

Con relación a la evaluación de la producción escrita y la práctica docente, si bien, los cuadernos están corregidos y los docentes manifiestan que se evalúa el proceso, en todos los casos, están presentes las pruebas como una instancia especial de evaluación, en la que el docente diseña actividades específicas de evaluación, con puntajes predeterminados y una calificación numérica. Y si bien en la encuesta, con relación a los propósitos de la evaluación, las opciones más

seleccionadas fueron: la de obtener información sobre el desempeño del niño para reorientar el aprendizaje, para validar las estrategias didácticas utilizadas y para verificar el logro de los objetivos, observamos que el verdadero propósito es el de obtener información objetiva para decidir la promoción o no de los alumnos. Esto es así puesto que no queda registrada en los cuadernos ninguna modificación de estrategias didácticas, ni propuestas de revisión y, fundamentalmente, porque en la mayor parte de los casos no coinciden las expectativas de logro con los aspectos evaluados.

Otro aspecto que se pudo observar en los cuadernos y que no coincide con los resultados de la encuesta es el tiempo dedicado a la producción escrita en clase. A pesar que las docentes manifiestan que los alumnos realizan producciones escritas un promedio de tres horas semanales, esto no se ve en los cuadernos. En general el tiempo asignado a tareas de producción escrita de textos es muy escaso, sólo excepcionalmente lo realizan una vez por semana, en la mayor parte de las escuelas se realiza una producción aproximadamente cada quince días y en otras más esporádicamente, hasta llegar al extremo de ser una tarea aislada y ocasional.

Las respuestas relacionadas con las técnicas de evaluación son muy difusas. Por un lado manifiestan que conocen distintas técnicas de evaluación, pero sólo unos pocos docentes, se arriesgan a mencionar algunas de ellas. Las técnicas más referidas son: observación directa, pruebas escritas y trabajos en clase.

Del análisis de los planes mensuales surge en cambio que se menciona generalmente una única técnica de evaluación, aún en los casos en que aparece más de un indicador de logro. Esto revelaría que se utiliza el mismo procedimiento para la evaluación de todos los objetivos propuestos.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención es la ausencia de indicadores que reflejen el grado de cumplimiento de los objetivos. Solo cuatro docentes pudieron expresar con claridad cinco indicadores. No obstante, todos los docentes manifestaron que cuentan con algún tipo de registro, llámese cuaderno de seguimiento, lista de control o planilla de observación, en el que aparecen los indicadores de logro y en el que vuelcan las observaciones y las calificaciones. De tal manera, que poseen una lista de indicadores del cumplimiento de los objetivos a pesar de no haberlos identificado.

Esto es preocupante puesto que no se observa claridad en lo que deben evaluar. El problema trasciende el cómo evaluarlo y se localiza en qué evaluar. Si

un docente no conoce con seguridad, los indicadores que reflejan el grado de progreso en el logro de los objetivos propuestos, poco puede decidir sobre el modo de evaluarlos.

La confusión se observó también por la falta de coherencia entre las expectativas de logro y los indicadores propuestos.

La observación directa está incluida en los planes del 50 % de los docentes como modo de evaluación, no obstante, a pesar de considerarla como modo de evaluación, no pudieron consignar por lo menos cinco indicadores de sus registros de observación. Lo mismo sucedió con los trabajos en clase. Sólo unos pocos docentes tienen registros que sistematicen los datos obtenidos de los trabajos que realizan los niños. Si bien esta información queda registrada en los cuadernos, son muy pocos los docentes que la sistematizan. De manera que sostenemos que confunden la técnica de la observación con lo denominado teóricamente como "impresiones".

Acerca de los registros para volcar datos son muy variados; en algunas escuelas son largas listas, mientras que en otras se limita a una serie restringida de indicadores. No existe un criterio uniforme en la selección de las variables, ni siquiera dentro de la planilla de un mismo docente, en la que podemos encontrar mezcladas, variables tales como: trabajo en clase, reconocimiento de categoría de palabras, dictado, termina a tiempo, evaluación de verbos, etc. Se observa claramente que dentro de la planilla que se diseñó para valorar la producción escrita de los alumnos, se mezclan variables de contenidos (reconocimiento de categorías de palabras) con variables de procedimientos (se menciona la escritura al dictado) y otras variables ambiguas (termina a tiempo) que denotan una falta de ajuste a las propuestas de evaluación que surgen de los aportes teóricos de los últimos años.

Por lo general, cada docente acompaña cada una de las variables de una calificación numérica, que al final del trimestre se promedia.

En la menor parte de los casos, los indicadores han sido seleccionados de manera que se transformen en señales, en indicios, en datos perceptibles que sirvan como evidencia para aproximarnos al conocimiento sobre el estado y el nivel que en un momento dado presenta el alumno. En la mayor parte de los casos no guardan relación con lo trabajado en clase. Se seleccionan aquellos indicadores que puedan recibir un puntaje con alta confiabilidad en las respuestas, por lo que se asigna a

ciertos aspectos más peso del que merecen, por ser más observables o fáciles de valorar, mientras que aspectos importantes resultan excluidos.

Con relación a los modos de evaluación, sólo un pequeño porcentaje menciona a las pruebas, sin embargo, se observa que es el modo de evaluación más utilizado. De las pruebas analizadas, sólo un pequeño porcentaje incluyó la escritura de un texto completo. Sin embargo, en ninguno de los casos, las propuestas fueron significativas ni estuvieron contextualizadas. Los niños desconocían el propósito de la escritura y los destinatarios. No aparecen en las consignas consideraciones sobre la extensión del texto solicitado, sólo el tipo de texto. Las pruebas son individuales, iguales para todos los niños y se realizan generalmente en una sola clase. No contienen pautas para facilitar el proceso, ni guías de revisión. Son siempre corregidas por el docente y no consta en los planes ni en los cuadernos el sistema de corrección.

Por otra parte, en relación con las pruebas, de la encuesta surgió que los docentes consideran que comunican los resultados a los alumnos al entregar la prueba corregida. Sin embargo, la comunicación de los resultados, no se trasluce ni en los planes, ni en los cuadernos.

Con relación a los sistemas de corrección, si bien la gran mayoría expresa que sus alumnos han aceptado el sistema de símbolos y lo conocen, no se refleja en ningún caso en los cuadernos.

Las producciones escritas con propósitos y destinatarios reales son reemplazadas por situaciones de escritura ficticias y para que el docente las corrija, generalmente en tiempos diferidos. No se plantea a la escritura como un proceso constructivo en el que el alumno escribe sobre un tema, para alguien, con distintos propósitos, para lo cual hace planes, elabora, reelabora y revisa. Por lo que el alumno, no adquiere un rol en el que comparte la responsabilidad de autoevaluar sus escritos con el docente e incluso con otros compañeros. El docente se transforma en el único lector de sus producciones escritas y en el único responsable de la corrección. Los alumnos escriben para que el maestro les corrija, y el docente corrige para cumplir con sus obligaciones.

Surge de la encuesta que los docentes corrigen diariamente los trabajos de los estudiantes, sin embargo, la falta de tiempo dedicado a la devolución de los resultados y a la reflexión sobre los errores, transforma esta práctica en poco

productiva. Los alumnos reciben las correcciones y sólo en una institución aparecen los textos reformulados.

El sistema de corrección utilizado es el tradicional de colocar bien o mal, subrayar algunas partes del texto, colocar signos de interrogación cuando no está claro el texto, marcar los errores de ortografía y colocar barras para indicar la separación de palabras. En los casos en que el texto ha merecido una buena valoración, van acompañados de leyendas alentadoras, y en ocasiones se observa la colocación de una nota numérica. Sin embargo, no se observaron ni en los planes los criterios para la colocación de dicha nota. Tampoco aparecen sugerencias para la corrección o guías para la reformulación de los textos.

Las propuestas de corrección no favorecen la reflexión sobre la propia práctica educativa en la que alumnos y docentes tomen conciencia de su propio proceso educativo.

Consideramos que los avances realizados por las distintas disciplinas mencionadas al comienzo de este trabajo, que han generado diversos aportes tanto a la enseñanza como a la evaluación de la producción escrita, no han logrado penetrar las prácticas pedagógicas. Es decir, las prácticas pedagógicas actuales no han sido impactadas ni son el resultado de las concepciones y de los referentes teóricos propuestos.

Distintos indicadores reflejan que los docentes no tienen claridad sobre la conceptualización de la producción escrita, ya que manifiestan:

- Confusión en la conceptualización de la producción escrita.
- Conocimiento parcializado de teorías y modelos que impide que tomen posición didáctica.
- Sobrevaloración de las categorías y estructuras gramaticales y de la ortografía en desmedro de los procesos cognitivos y lingüísticos.
- Uso de la evaluación como un instrumento de medición que atiende al producto final sin tomar en cuenta el proceso por el cual transita el alumno en la construcción de su aprendizaje.
- Preocupación por el logro de instrumentos que garanticen la objetividad en la medición.
- Evaluación centrada sólo en los alumnos.
- Evaluación con la función de calificar para promover o no.
- Evaluación descontextualizada del proceso de enseñanza – aprendizaje.

- Evaluación a cargo del docente, dependiendo de sus criterios, que en muchos casos, no están muy claros.
- Nula o escasa participación de los alumnos en el proceso de evaluación y desconocimiento en la mayoría de las ocasiones del modo como van a ser evaluados.
- Ausencia de registro en los planes de los modos de evaluación, la frecuencia y el tiempo que se destinará a ello.
- Ausencia de propuestas diferenciadas para distintos ritmos de aprendizaje.
- Escasa o nula relación entre sus expectativas de logro y los modos de evaluación propuestos.

Podemos destacar que el tratamiento que recibe la evaluación de la producción escrita de textos es como producto final y no aparece en el primer ciclo la doble función que cumple el lenguaje escrito: comunicativa-interpersonal y representacional. Estos hallazgos, a pesar de ser desalentadores, han confirmado la hipótesis inicial.

Invitamos a la reflexión sobre las actuales prácticas evaluativas que prevalecen en las escuelas y que son el reflejo de concepciones que responden a postulados o principios que han caído en descrédito o que no guardan relación con aquello a lo que aspiran. El paradigma positivista o tradicional está todavía presente en el interior de las escuelas de manera predominante.

Podemos concluir que existe la necesidad de replantear la orientación de la evaluación de las producciones escritas a fin de que se dirija, por una parte, a conocer el proceso que transita el alumno, que a la vez es el resultado de la interacción entre un conjunto de factores y de la experiencia previa que el mismo estudiante aporta al aprender y, por otra parte, a tener en cuenta tanto la formación, participación y actitud del docente, las estrategias didácticas que pone en marcha, así como el contexto en el cual se da la enseñanza y el aprendizaje.

Consideramos que si bien la muestra a partir de la cual se llegó a estas conclusiones es muy acotada, dada la relevancia del tema es preciso continuar con esta línea de investigación para lograr modificar significativamente las actuales propuestas didácticas a fin de prevenir muchas de las dificultades que presentan los alumnos de niveles superiores.

Las conclusiones que presentamos deben tomarse entonces con la prudencia oportuna, esto es sin perder de vista el tamaño y contextualización de la muestra,

así como la propia técnica de recogida de información y naturaleza de los análisis realizados. No obstante, juzgamos que las conclusiones de este tipo de estudios son valiosas porque hacen referencia al grupo/s de sujetos en los que se ha basado el estudio y a otros similares. Por tanto aportan conocimiento útil sobre una parcela de la realidad socio-educativa, aunque no faciliten la generalización y se pueden tomar como punto de contraste o partida de otras investigaciones con el objeto de comprobar si estas conclusiones sirven también para otros casos.

5. Bibliografía

- Amadeo, M. J. (2007). Aulas de aceleración del primer ciclo de la escuela secundaria. Aportes para la reflexión y el debate. Sugerencias metodológicas. Dirección General de Escuelas: Mendoza, 2007.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Barcelona, 1992.
- Austin, J. L. (1962). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós, 1971 [También con el título: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós: Barcelona, 1982].
- Beaugrande, R. De (1997). *New Foundations for a Science of Text and Discourse. Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Beaugrande, R. De & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman. Trad. cast.: (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC: Barcelona, 1989.
- Borzzone, A. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Kapelusz: Buenos Aires, 1990.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicancias para la enseñanza. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Revista Textos*, 23, 69-78.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Lectura y Vida*, 4, 14-23.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional: Madrid, 2000.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista Lectura y Vida*, 1, 16-27.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 13, 1, 8-17.
- Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós: Barcelona, 1987.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Madrid.

Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. Ponencia invitada en: X Congreso Internacional Expolingua. Madrid, 16/20-4-97. Publicada en Revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Sophia University, Spain Bunka Series, 5, 7-45.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós: Barcelona, 1999-

Cassany, D. (2007). *Curso sobre evaluación de textos escritos*. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona, 2007.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1996). *Enseñar Lengua*. Graó: Barcelona, 1996.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson: Madrid, 1995.

Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación. Calidad de la educación*. 5, 161-181. Editada por O.E.I, 1994.

Documento Curricular de la provincia de Buenos Aires. (2000). La escritura: marco conceptual y metodología de evaluación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Documento Curricular Provincial. Nivel Inicial. Primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. (1998). Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.

Flower, L. (1994) *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1980) *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In L.Gregg & E.Steinberg (Eds.) (pp. 31 – 50): Cognitive processes in writing. Hillsdale. N.J.Lawrance Erlbaum. Associates, Inc.

Gvirtz, S; Larrondo, M. (2010) *El cuaderno de clase como Fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje*. En Moda, J. (2010) School Exercise books: A complex source for a history of de approach to schooling and education in the 19 th. And 20 th. Centuries. Macerata. Italia: Polistampa.

Halliday, M. (1976). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica: México, 1976.

Hayes, J. (1996). The Science of Writing. Capítulo 1, 1-27. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey. Trad. Castellano: *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. (1998). Santillana.

- Lafon de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2003). *Producción de Textos escritos. Serie Trayectos Cognitivos*. Mendoza: EDIUNC.
- Lafon, I., Alcaraz, I. y Puig, M. 2004. *Estrategias de recogida y análisis de la información*. En: Bisquerra, R. (Coord.) 2004. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1991). *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua*. Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, 4, 22-29. Gijón.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoque de proceso en la producción de textos escritos. Revista Signos. *Estudios de lengua y literatura*. Vol. 35, 51-52. Universidad Católica de Valparaíso: Chile.
- Marinkovich, J. y Olmedo, C. (2000). Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. Revista Signos. Vol. 33, 47, 101-110. Universidad Católica de Valparaíso: Chile.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de Mendoza. (1997). *La evaluación desde una nueva concepción*.
- Ministerio de Educación de Mendoza. (1998). *La instrumentación de la propuesta de evaluación*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo Educación General Básica. Serie de Cuadernos para el aula. Lengua*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Miras, M. y Solé, I. y Castells, N. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. Revista *Lectura y Vida*, 2, 7-15.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ribas Seix, T. (1993). La evaluación de la composición escrita. Revista *Cuadernos de Pedagogía*. 216, 28-30 (Monográfico Leer y escribir), Barcelona.
- Ribas Seix, T. (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de lengua*. Barcelona: Graó.

Rust, C. (2002). *The impact of assessment on student learning. Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.

Sacristán, J. (1997). *La evaluación en la enseñanza*. En Sacristán, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.

Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras. Revista *EDUCERE*. 19, 247-257. Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Venezuela.

Serrano, S y Peña, J. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. Revista *Lectura y Vida*, 2, 11-20.

Tierney, R. (1999). La reforma de la evaluación de la alfabetización: cambios de opinión, enunciación de principios y nuevas prácticas emergentes (Primera parte). Revista *Lectura y Vida*, 1, 45-54.

Tierney, R. (1999). La reforma de la evaluación de la alfabetización: cambios de opinión, enunciación de principios y nuevas prácticas emergentes (Segunda parte). Revista *Lectura y Vida* 2, 43-54.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. España: Antropos.

Van Dijk, T. (1977) *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman. Trad. Castellano.

Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983) *Strategies of discourse comprensión*. New Cork: Academia.

Vázquez, A. y Matteoda, M. (1996). *La producción del lenguaje escrito en los contenidos básicos comunes para la Educación General Básica. Aportes para la discusión*. Proyecto de Investigación aprobado y subsidiado por SeCyT (UNRC) Res. N° 432/96, CONICET PIA N° 6465/96 y CONICOR.

Viñao Frago, A. (2006) *Los cuadernos escolares como fuente histórica. Aspectos metodológicos e historiográficos*. Madrid: Mimeo.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Trad. Castellano (1993): Madrid: Visor