

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO
SOCIAL**

**SUBPROGRAMA DE
ESTUDIOS AVANZADOS**

**EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DEL II SEMESTRE
DE LA CARRERA LICENCIATURA EN CONTADURIA PÚBLICA DEL
PROGRAMA ACADÉMICO UNELLEZ – SANTA BÀRBARA.**

Autor: Hilber Gley, Contreras Mora

Tutor: 16.334.011

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



La Universidad que siembra

**Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social
Subprograma de Estudios Avanzados**

**EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DEL II
SEMESTRE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN CONTADURIA PÚBLICA
DEL PROGRAMA ACADÉMICO UNELLEZ – SANTA BÁRBARA.**

**Proyecto de Trabajo de Grado para optar al grado de
*Magíster Scientiarum en Educación, mención Docencia Universitaria***

AUTOR: Hilber Gley, Contreras Mora

C.I: V-16.334.011

**TUTOR: MsC. José Teodoro, Vivas
Rivas.**

Santa Bárbara de Barinas, Septiembre de 2018



UNIVERSIDAD NACIONAL
EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"



CARTA DE APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe profesor: **José Teodoro Vivas Rivas**, titular de la cédula de identidad N° V 09.180.670, hago constar que acepto asesorar en calidad de **TUTOR**, según lo establecido en el Artículo 33 del Reglamento de Estudio de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ) a la ciudadano: **Hilber Gley, Contreras Mora**, titular de la cédula de identidad No. V 16.334.011, estudiante de la Maestría: Docencia Universitaria.

En la ciudad de Santa Bárbara de Barinas, septiembre de 2018.

Nombre y Apellido del Tutor:

José Teodoro Vivas

Firma del Tutor

José Teodoro Vivas
V-09.180.670



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
ÁREA DE ESTUDIOS AVANZADOS



ACTA DE VEREDICTO

Siendo las **07:00 am** del día **Sábado 02 de Febrero de 2019**, una vez cumplido con lo establecido en el Artículo 31, Sección Cuarta, del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ, los profesores: **MARÍA ISOLINA DÁVILA (Jurado Principal UNELLEZ)**, **LENY CHACÓN (Jurado Principal Externo)** y **JOSÉ VIVAS (Tutor Académico UNELLEZ)**, titulares de las Cédulas de Identidad N°: **V-9.184.121**, **V-19.801.017** y **V-9.184.871**, respectivamente, miembros del Jurado Calificador del Trabajo de Grado titulado: **"EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS DEL II SEMESTRE DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN CONTADURIA PÚBLICA"**, presentado por: **HILBER GLEY CONTRERAS MORA**, titular de la cédula de identidad N° **V-16.334.011**, como parte de los requisitos para optar al Grado Académico de **Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior**, Mención: **Docencia Universitaria** procedimos a dar apertura y presenciar la sustentación de dicho trabajo por su ponente. Con una duración de treinta y cinco (35) minutos. Posteriormente, el participante respondió a las preguntas formuladas por el jurado y defendió sus opiniones. Cumplidas todas las fases de la defensa, el jurado después de sus deliberaciones consideró por unanimidad, se acordó **APROBAR** el Trabajo de Grado aquí señalado.

Dando fe y en constancia firman:


M Sc. **MARÍA ISOLINA DÁVILA**
C.I. **V-9.184.121**
JURADO PRINCIPAL UNELLEZ


M.Sc. **JOSÉ VIVAS**
C.I. **V-9.180.670**
TUTOR ACADÉMICO


M.Sc. **LENNY CHACÓN**
C.I. **V-9.184.871**
JURADO PRINCIPAL EXTERNO



"La ciencia y la tecnología al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre"
DIRECCION: AV. 23 DE ENERO, FRENTE A REDOMA DE PUNTO FRESCO, FINAL MÓDULOS BARINAS II, BARINAS EDO. BARINAS
TELEFONO: 0273-5331393-5302141

ÍNDICE GENERAL

CARTA DE APROBACIÓN DEL TUTOR.....	iii
ACTA DE VEREDICTO	iv
ÍNDICE GENERAL.....	v
LISTA DE TABLAS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Formulación del problema.....	5
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1 Objetivo general.....	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Justificación de la investigación	6
1.5 Delimitación de la investigación	6
1.6 Alcance de la investigación	7
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL.....	8
2.1 Antecedentes.....	8
2.2 Concepciones teóricas sobre la composición escrita.	12
2.2.1 Procesos mentales implicados en la elaboración de la composición escrita	13
2.2.2 Enfoque didáctico procesual de la composición escrita.....	18
2.2.2.1.2 Rol del alumno	20
2.2.3 Modelos cognitivos del proceso de producción de textos escritos	21
2.3 Concepciones teóricas sobre la evaluación del proceso de producción de un escrito. .	29
2.3.1 Importancia de la evaluación del proceso de producción de un texto escrito.	31
2.3.2 Tipos de evaluación en el proceso de producción de un escrito.	32
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO.....	45
3.1. Tipo de investigación.....	45
3.2 Población y muestra de la investigación.....	45
3.2.1 Población.....	45
3.2.2 Muestra de la Investigación	46
3.3 Diseño de la investigación	46

3.4	Variables de la Investigación.....	47
3.5	Instrumento para recopilar los datos.....	47
3.5.1	El cuestionario.....	47
3.5.2	Marco de referencia para la revisión del plan de evaluación.	48
3.5.3	Actividad de composición escrita.	48
3.5.4	Validación.	48
3.7	Análisis de los datos	50
	CAPÍTULO IV	
	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	51
4.1	Proceso de producción de textos escritos	51
4.1.1	Planificación.....	51
4.1.2	Textualización	54
4.1.3	Revisión.....	58
	CAPITULO V	
	CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS	76
5.1	Conclusiones.....	76
5.1.1.	Evaluación del proceso de producción de un texto escrito.	77
5.2.	Prospectivas	79
5.3.	Recomendaciones.	80
	REFERENCIAS	81
	ANEXOS.....	87
A:	CUESTIONARIO PARA PROFESOR.....	87
B:	CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTE	92
C:	MARCO DE REFERENCIA PARA LA REVISIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN	97
D:	INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO.....	98
E:	CUADRO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR LOS EXPERTOS.....	99

LISTA DE TABLAS

1. Número de profesores.....	46
2. Número de alumnos.....	46
3. Frecuencia y porcentaje de la generación de ideas.....	51
4. Frecuencia y porcentaje del planteamiento de objetivos antes de realizar una composición escrita.....	53
5. Frecuencia y porcentaje de la cantidad de borradores que elaboran antes de pasar al limpio una composición.	54
6. Frecuencia y porcentaje de la enseñanza de técnicas de escritura a los alumnos.....	55
7. Frecuencia y porcentaje de la longitud de las composiciones escritas.....	56
8. Frecuencia y porcentaje de la elaboración de mejores escritos a medida que realizan varios borradores.....	58
9. Frecuencia y porcentaje de la evaluación de las ideas generadas antes de empezar un escrito.....	61
10. Frecuencia y porcentaje de la evaluación de los objetivos planteados antes de elaborar un texto escrito.	62
11. Frecuencia y porcentaje de la evaluación de los borradores que realizan los alumnos.	63
12. Frecuencia y porcentaje de la evaluación de los avances que muestran los alumnos a medida que realizan diferentes borradores.	65
13. Frecuencia y porcentaje sobre el conocimiento de los instrumentos que utiliza el profesor para evaluar el proceso de escritura.....	67
14. Frecuencia y porcentaje de la realización de entrevistas para saber sobre el proceso de producción de los escritos.....	68
15. Frecuencia y porcentaje de la frecuencia con que elaboran composiciones escritas en las clases de inglés.....	70
16. Frecuencia y porcentaje del lugar donde realizan las composiciones escritas.....	71
17. Frecuencia y porcentaje de quién realiza la evaluación de las producciones escritas. ..	72
18. Frecuencia y porcentaje de quién elige los temas para realizar las composiciones escritas.	73

LISTA DE GRÁFICOS

1. Generación de ideas.....	52
2. Planteamientos de objetivos antes de realizar una composición escrita.....	53
3. Cantidad de borradores que elaboran antes de pasar al limpio una composición	55
4. Enseñanza de técnicas de escritura a los alumnos.....	56
5. Longitud de las composiciones escritas.	57
6. Elaboras mejores escritos a medida que realizas varios borradores.....	59
7. Evaluación de las ideas generadas antes de empezar un escrito.	61
8. Evaluación de los objetivos planteados antes de elaborar un texto escrito	62
9. Evaluación de los borradores que realizan los alumnos.....	64
10. Evaluación de los avances que muestran los alumnos a medida que realizan varios borradores.....	65
11. Conocimiento de los instrumentos que utiliza el profesor para evaluar el proceso de escritura	67
12. Realización de entrevistas para saber sobre el proceso de producción de los escritos..	68
13. Frecuencia con que elaboran composiciones escritas en la clase de inglés	70
14. Lugar donde realizan las composiciones escritas.....	71
15. Sujeto que realiza la evaluación de las producciones escritas.....	73
16. Quién elige los temas para realizar las composiciones escritas.	74

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
COORDINACIÓN DE ÁREA DE POSTGRADO**

**EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DEL II
SEMESTRE DE LA CARRERA LICENCIATURA EN CONTADURIA PÚBLICA
DEL PROGRAMA ACADÉMICO UNELLEZ – SANTA BÁRBARA.**

AUTOR: Hilber Gley, Contreras Mora

C.I: V-16.334.011

TUTOR: MsC. José Teodoro, Vivas Rivas.

RESUMEN

En modelo didáctico procesual de la composición escrita se evalúan las operaciones cognitivas asociadas a la escritura (planificación, textualización y revisión), esto contribuye a desarrollar escritores eficientes, eficaces, autónomos y reflexivos con un conocimiento amplio e integral del inglés como lengua extranjera. El estudio describe los procesos cognitivos de la escritura y la evaluación de los mismos en la producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera. Para esto se realizó una investigación de carácter cuantitativo-descriptivo, conformada por una muestra de 21 estudiantes y un docente de inglés del segundo semestre de la carrera contaduría pública en una institución de estudios universitarios de la ciudad de Santa Bárbara de Barinas – Venezuela. Se determinó que los estudiantes producen textos escritos en inglés como lengua extranjera experimentando de manera inconsciente las operaciones cognitivas asociadas al proceso de escritura, es decir, que en sus actividades de composición las ejecutaban sin saber que lo estaban haciendo. Asimismo, la evaluación de estos procesos mentales según docente y estudiantes se realiza, sin embargo en la planificación de la evaluación no aparece reflejada, si se ejecuta, se realiza de manera improvisada.

Descriptor: proceso de escritura, evaluación.

INTRODUCCIÓN

La escritura es un proceso cognitivo complejo de reflexión de ideas, opiniones y sentimientos que va mas allá de exponerlos en el papel, hacerlos visibles. Al escribir se ejecutan una serie de actividades cognitivas, como es planificar (generar ideas, organizarlas y plantear objetivos), textualizar y revisar. Estas operaciones mentales se presentan de forma recursiva y no lineal, por ejemplo, se esta textualizando y se pasa a generar ideas.

Por ende, la evaluación del proceso de escritura se entiende como un mecanismo que permite recoger información sobre todo lo que ocurre en la mente del escritor mientras realiza una composición escrita. La evaluación permite conocer cómo ejecuta la actividad mental de la escritura el educando. Dicha información permite orientarlo cuando existe algún obstáculo al componer escritos.

En tal sentido, la escritura en una lengua extranjera no escapa a lo antes expuesto, pues como una modalidad de lengua a estudiar debe ser dada con el propósito de brindar al estudiante la oportunidad de aprender a escribir en esta lengua, pero también de desarrollar el pensamiento. Con la práctica de la escritura puede integrar los conocimientos de la lengua y tener un aprendizaje integral, eficaz, autónomo y reflexivo.

Por tal motivo esta investigación pretende estudiar y dar a conocer el desarrollo de la evaluación del proceso de producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera en el nivel de educación universitaria en una de las casas de estudio de la ciudad de Santa Bárbara de Barinas – Venezuela.

El presente trabajo se desarrolla en cinco capítulos: En el capítulo I se hace referencia al planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación.

En el segundo se presentan los antecedentes y las bases teóricas de la investigación. Necesarias para analizar los resultados obtenidos en el estudio.

El capítulo III hace referencia a la metodología utilizada en la recopilación de la información.

Por su parte el capítulo IV expone la presentación, análisis e interpretación de los datos, y por último el capítulo V contiene las conclusiones, perspectivas y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La escritura, como lo indica Villalobos (2001: 53), Cassany, Luna y Sanz (2001: 262), es una actividad mental que va más allá de la forma y el fondo del producto final, ésta implica una serie de actividades cognitivas tales como la planificación, textualización y revisión, que son cíclicas, interactivas, recursivas y varían de acuerdo a los intereses y necesidades del escritor. Por tal razón, la evaluación de la escritura debe tomar en cuenta los diferentes procesos mentales asociadas al acto de composición de un escrito y no centrarse únicamente en la calidad lingüística y contenido del texto.

En el contexto educativo la evaluación se realiza más con una orientación sumativa que formativa. Así lo afirman Antúnez y Aranguren (2004:151) al sostener que para muchos docentes de diferentes áreas, la evaluación es una verificación de la información asimilada por el estudiante y un medio de control social, pues su objetivo principal es calificar numéricamente y certificar los conocimientos adquiridos, realizando esta actividad valorativa muy probablemente bajo el enfoque cuantitativo de la evaluación.

Por su parte, Cassany (1999:207), Camps y Castelló (1996:337) sostienen que la evaluación de la escritura se realiza al final de cada producción escrita analizando sólo el producto final. Así como también los aspectos formales de la lengua, lo que deja a un lado la evaluación durante el proceso de composición de un texto, el cual da información relacionada con los avances y los obstáculos que tiene el escritor cuando ejecuta esta actividad mental.

Akirov (1997:39) y Morales (2002:39) afirman que la evaluación de la escritura en una lengua extranjera ha dejado a un lado las actividades mentales asociadas a la producción escrita y ha sido tomada como un elemento separado del

proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, lo que limita su papel a ser sólo un instrumento de medición de la producción lingüística del producto final.

Estos mismos autores, manifiestan que la evaluación del producto final y de los aspectos formales del inglés como lengua extranjera se convierte en un tipo de actividad trágica, que no considera al estudiante como un ser integral, además obstaculiza en la mayoría de los casos el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes como usuarios autónomos de la lengua escrita, desconociendo así la evaluación del proceso de elaboración de un texto escrito.

De esta misma manera Cassany (1999:212) sostiene que tradicionalmente resulta más fácil evaluar numéricamente un producto estático y único, que solo muestra aspectos formales de la calidad lingüística de un texto, a un proceso de escritura cíclico, recurrente y diferente que dependerá de cada acto de escritura y de cada estudiante.

Este mismo autor afirma que el estudiante escribe mucho pero lo que elabora tiene que ver con los apuntes, trabajos obligatorios y exámenes que debe realizar, pero las actividades que permiten incrementar las capacidades de composición son escasas y breves. El estudiante dedica poco tiempo a escribir y carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe realizar durante una actividad de escritura, es decir, cómo debe planificar, textualizar y revisar. Por lo tanto, estos procesos mentales implícitos en la escritura no se pueden evaluar si no se dan a conocer a los estudiantes, si los estudiantes se hacen conscientes de ellos podrían producir más y mejores escritos.

La evaluación de la escritura entonces se muestra como una práctica limitada sólo a medir el resultado final del estudiante, pues lo más importante es asignar una nota que más adelante se transforme en un aprobado o no, desconociendo un proceso de reflexión que permite conocer cuáles son los aciertos, las deficiencias, obstáculos y dificultades de un estudiante que le posibiliten el desarrollo eficaz de las actividades mentales de producción, revisión y perfección de un escrito.

1.2 Formulación del problema

Todo lo anteriormente expuesto sugiere que la evaluación de la escritura se centra principalmente en el producto final más no en el proceso, sin valorar las diferentes manifestaciones de las operaciones cognitivas que se experimentan al momento de escribir, por lo que esta investigación tiene el propósito de constatar si esto está ocurriendo en el proceso de producción de textos en inglés como lengua extranjera a nivel de la Educación Universitaria, por lo que se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué aspectos del proceso de producción de un texto escrito evalúa el docente?
2. ¿Cómo evalúa el docente el proceso de elaboración de un texto escrito en inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cuándo evalúa el docente el proceso de elaboración de un texto escrito?

1.3 Objetivos de la investigación

Con el propósito de guiar la investigación sobre la evaluación del proceso de producción de un escrito, se plantean los siguientes objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Describir la evaluación del proceso de producción de textos escritos en Inglés como lengua extranjera en alumnos del II semestre de la carrera de Licenciatura en Contaduría Pública del Programa Académico UNELLEZ – Santa Bárbara.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Analizar qué aspectos evalúa el profesor del proceso de elaboración de un texto escrito en inglés como lengua extranjera
- ✓ Determinar cómo evalúa el profesor el proceso de elaboración de un texto escrito en inglés como lengua extranjera
- ✓ Demostrar cuándo el profesor evalúa el proceso de elaboración de un texto escrito en inglés como lengua extranjera.

1.4 Justificación de la investigación

Concebir el aprendizaje de la escritura bajo el enfoque procesual implica que la evaluación debe ser comprendida como un proceso de conocimiento, lo que incluye una reflexión constante del docente que le permita ajustar sus decisiones a las características y necesidades únicas e individuales de todos los estudiantes, con el objeto de ubicar en ellos sus dificultades, así como también de reforzar las habilidades y los logros que ya poseen para mejorarlos (Serrano y Peña ,1998:12)

Es importante señalar que el docente de una lengua extranjera, en este caso del inglés durante su práctica evaluativa de la escritura tiene la necesidad de aplicar estrategias de evaluación que tomen en cuenta los procesos mentales que implican escribir un texto, así como también sus necesidades e intereses. Esto con el propósito de formar escritores autónomos, que utilicen estrategias de elaboración de escritos que les permitan la construcción de nuevos conocimientos y contribuyan a modificar los ya existentes.

Esta concepción de la escritura motiva la realización de esta investigación para dar a conocer la evaluación del proceso de producción de un texto escrito en inglés como lengua extranjera en el nivel de Educación Universitaria. La descripción, análisis y conclusiones de los resultados obtenidos pueden constituir un paso necesario para la mejora de las prácticas evaluativas, así como también las de la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera.

De igual manera este trabajo puede brindar información a los investigadores, profesores y demás interesados, sobre la evaluación de las composiciones escritas en subproyecto de Inglés Instrumental a nivel de Educación Universitaria. Información que les puede servir como antecedente para futuras investigaciones, puesto que a través de la revisión bibliográfica se ha podido comprobar que dicho tema es relativamente nuevo y ha sido poco abordado.

1.5 Delimitación de la investigación

El presente trabajo de investigación hace referencia al estudio de la evaluación de la escritura como proceso cognitivo en los estudiantes del II semestre de la carrera

de Contaduría Pública de la Unellez, Programa Académico Santa Bárbara. La temporalidad es el año 2018.

1.6 Alcance de la investigación

El alcance de esta investigación se fundamenta en la intención de estudiar la evaluación de la escritura como proceso cognitivo en inglés como lengua extranjera, de los estudiantes que cursan el Subproyecto de Inglés Instrumental en el II semestre de la carrera de Contaduría Pública de la UNELLEZ Santa Bárbara, de igual forma se pretende dar a conocer a la escritura como proceso cognitivo y de cómo puede ser su evaluación, para que de esta forma se vea a la escritura como algo amigable y no como una tarea tediosa.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo pretende explicar algunos aspectos teóricos, estudios e investigaciones realizadas referentes al proceso de escritura, así como la evaluación de este proceso en inglés como lengua extranjera. Esto permite establecer un marco de referencia para interpretar los resultados obtenidos a través del estudio.

2.1 Antecedentes

A continuación se presentan de forma detallada algunos estudios previos relacionados con el tema de la investigación.

Flower y Hayes (1980, citados en Cassany, 1997:102) realizaron un estudio en el que pidieron a escritores expertos y a principiantes decir en voz alta lo que pensaban mientras escribían. Entre las diferencias más importantes encontradas en estos grupos se encuentra que los escritores expertos suelen ser más conscientes de la posible audiencia del escrito y durante la composición dedican más tiempo a pensar en la impresión que puede causar sus composiciones a los posibles lectores, mientras que los escritores inexpertos emplean menos tiempo en tomar en cuenta la audiencia y dedican más tiempo a pensar en el tópico a desarrollar. Estos autores llegaron a la conclusión de que el acto de pensar en el contexto comunicativo (posible audiencia) favorece la generación de ideas a lo largo de la composición, de igual modo determinaron que los escritores expertos dedican mucho más tiempo a planificar antes de producir el texto que los principiantes.

Cassany (1990:71) hace referencia a una serie de investigaciones que se hicieron a partir de los años sesenta en los Estados Unidos con el propósito de conocer qué hacían los estudiantes mientras escribían. Estas investigaciones fueron efectuadas por un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos que impartían clases de expresión escrita a extranjeros y americanos en colegios y universidades del país. Los estudios realizados recibieron influencia de la psicología cognitiva, por lo que la investigación se basó en el proceso de composición de un texto escrito.

Los resultados obtenidos sugerían que los estudiantes competentes (alumnos que obtenían excelentes resultados en los exámenes) empleaban una serie de estrategias o habilidades cognitivas tales como: la planificación, redacción, y revisión al momento de escribir, que eran desconocidas por los demás estudiantes (los que obtenían baja nota). Estos resultados demostraron que para escribir bien no sólo se necesita conocer o dominar el uso y la gramática de la lengua, sino que también se necesita dominar el proceso de composición de textos: generar ideas, hacer esquemas, revisar, corregir, elaborar borradores.

Asimismo, Cassany (1999:114) hizo un estudio etnográfico en tres centros secundarios de la provincia de Barcelona para explorar las prácticas de escritura en los alumnos de 14 a 17 años durante dos semanas. Realizó entrevistas a un mismo grupo de estudiantes sobre sus composiciones en distintas asignaturas. La entrevista estuvo basada en una serie de preguntas tales como: la frecuencia de realización de actividades de escritura, la extensión de las mismas, lugar donde se realizaban las entrevistas, cómo se evaluaban las composiciones, quién las evaluaba, las asignaturas donde escribían más, los tipos de textos que escribían. Entre los hallazgos más significativos que encontró se pueden mencionar que los estudiantes escriben poco y breve en el aula, sus escritos son de media página y se limitan a exámenes o tareas donde lo importante es el estudio de la forma. La escritura es relegada a la casa, los temas son escogidos por el profesor, igualmente la evaluación es hecha sólo por él y el instrumento más utilizado era la prueba.

Estos descubrimientos le permitieron concluir que la cantidad de tareas de escritura es insuficiente, como también la extensión del texto, y las actividades de escritura refieren a exámenes y trabajos monográficos, por lo que no se fomenta el aprendizaje eficaz de la composición. No se enseña para aprender y pensar, es decir no se desarrollan en el alumno los procesos cognitivos, se fomenta la copia y la memorización. Al estudiante realizar los escritos o terminarlos en casa, el docente carece de información sobre el proceso de composición que el alumno ha experimentado, por lo que la evaluación se concentra sólo en el producto final y en los criterios lingüísticos del texto (forma). Además, esta carencia de información de

los procesos limita la actividad de escritura sólo a la textualización, sin la práctica de dos operaciones mentales estratégicas en la composición como lo son la planificación y la revisión.

Calkins (1993:196) realizó un estudio de caso basándose en la entrevista como estrategia de evaluación del proceso de escritura en una escuela primaria de Atkinson en los Estados Unidos. Se propuso documentar lo que los alumnos de su estudio hacían durante la escritura. Para esto realizó una entrevista de proceso y evaluación que consistía en una serie de preguntas sobre el proceso de elaboración y evaluación de un texto escrito. Esta entrevista le permitió conocer y entender más de cerca el desarrollo y evolución del proceso de escritura en sus estudiantes. Calkins concluye que la entrevista de proceso y evaluación como herramienta de valoración le ofrece la posibilidad al docente de saber cómo los estudiantes escriben, conocer el crecimiento de ellos como escritores y ayudarlos a mejorar sus composiciones, permitiendo a su vez que los estudiantes sean conscientes y tengan más dominio sobre su propio proceso de escritura.

Serrano y Peña (1998:11) realizaron un artículo donde exponen la importancia de la evaluación de la escritura en el contexto escolar. El artículo expone cómo la evaluación va más allá de una práctica de promoción y control, y por ende sancionadora a una actividad más compleja y mucho más útil para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura. Para esto describen la conceptualización de la escritura como un proceso de reflexión y comunicación donde operan varios procesos que se dan de forma recursiva, es decir no es lineal, ni ordenado, puede interrumpirse en cualquier momento para empezar de nuevo. Los procesos a los que hacen referencia son: la planificación, textualización y revisión. Luego describen cómo debería ser la evaluación de la escritura bajo esta concepción; para esto exponen una serie de aspectos que se deben evaluar, así como algunas técnicas e instrumentos que se pueden utilizar, fuera de los tradicionales exámenes. Estas autoras afirman que la evaluación debe concebirse como una actividad inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, así como brindarle al estudiante la posibilidad de predecir

y formularse preguntas sobre el texto, revisar, hacer borradores y de afrontar mediante la reflexión las dificultades de la realización de esta tarea.

Por su parte, García (2000:102) desarrolló un estudio sobre la evaluación del proceso de elaboración de un texto escrito basándose en el uso del portafolio como estrategia de evaluación. El estudio se llevó a cabo en la III cohorte de la Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura de La Universidad de Los Andes – Táchira con un grupo de estudiantes conformado por 30 alumnos, que en su mayoría se desempeñaban como docentes. Esta autora llegó a la conclusión de que la evaluación del proceso de producción de un escrito se desarrolla de una manera más formativa al ser evaluados con el uso del portafolio como instrumento de evaluación. Además, este instrumento ayuda al docente a cambiar su concepción de colocar una calificación numérica a la escritura o colocar observaciones no justificadas, a tener una visión más formativa de la evaluación. El portafolio como herramienta de evaluación le permite al docente universitario acercarse a sus estudiantes como un lector crítico, pero asertivo, con observaciones que les ayuden a ser escritores reflexivos y autónomos.

Morales (2002:55) elaboró una propuesta de evaluación formativa de la escritura en el ámbito universitario en la Universidad de Los Andes. La propuesta surgió de la necesidad de replantear el proceso de evaluación de la escritura, con la finalidad de orientarla hacia el proceso de aprendizaje que vive el estudiante. Esta postura se fundamentó en la evaluación formativa de la escritura, para esto el investigador propone realizarse una serie de interrogantes sobre el proceso de escritura que tienen que ver con el qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar y dónde evaluar, así como diversos y diferentes instrumentos para valorar el proceso de producción de un texto. En consecuencia, el autor concluye que siendo la escritura un proceso que implica una serie de actividades mentales, requiere de una práctica de evaluación que comprenda tanto el producto como el proceso cognitivo, con la finalidad de hacerla integral e incorporarla al proceso de aprendizaje del estudiante.

Villalobos, (2002:391) desarrolla un artículo donde expone la importancia que tiene la evaluación del proceso de escritura, con el uso de las carpetas y la reflexión

como instrumentos de evaluación en una clase de escritura. Este autor afirma que este tipo de evaluación formativa le permite al docente recopilar los diferentes trabajos de escritura, desde sus inicios hasta el producto final, razón que le permite conocer al docente y al estudiante el desarrollo y cambio de sus procesos de escritura. Se compilan todos los borradores realizados, las planificaciones, revisiones hechas por el docente y compañeros, y los análisis efectuados por los estudiantes sobre sus escritos. Además se puede analizar cómo el estudiante ha respondido a las revisiones hechas, y la capacidad de utilizar los procesos cognitivos de la escritura para resolver de manera muy creativa cualquier problema de escritura.

Después de considerar las posiciones de los autores citados sobre la evaluación del proceso de escritura se puede decir a manera de síntesis que la práctica evaluativa del proceso de elaboración de un texto escrito es concebida como un proceso generador de reflexión. La misma le permite a los aprendices conocer sus logros y dificultades al momento de escribir y saber cómo hacer para mejorar y solventar los obstáculos que se presentan, de igual manera orienta a los docentes sobre cómo hacer para valorar los escritos de sus estudiantes de una forma más formativa.

2.2 Concepciones teóricas sobre la composición escrita.

Cassany (1997) afirma que “Escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción, se trata de un proceso de reflexión; cuando se escribe se regresa a las ideas que se quieren expresar, se revisa y se evalúa hasta llegar a la edición final” p. 32. Barrios, (2003:24) y Morales (2003:423) coinciden con Cassany al afirmar que escribir no es una tarea fácil, constituye un proceso cognitivo complejo que consiste en una actividad reflexiva y creativa para expresar por medio de un discurso escrito ideas coherentes, sentimientos, pensamientos en función de un contexto comunicativo que obtiene su propio significado a través de la interacción de tres procesos: ensayar, elaborar borradores y revisar. Es decir, que a medida que se escribe se van generando nuevas ideas que se relacionan, se estructuran y se expresan por medio de la producción escrita.

Por otra parte Smith (1982 citado en Valery, 1999:67) sostiene que la composición es un proceso de producción de significado que ayuda al escritor a ser consciente de que está escribiendo sólo cuando las ideas están plasmadas en el escrito, y estas ideas surgen sólo cuando se escribe y no en otro momento. Del mismo modo, este autor denomina tres procesos inseparables y que están en constante interacción entre sí al momento de producir un escrito como: preparación o incubación, escritura y reescritura.

En este sentido, se puede determinar que la escritura según los diferentes autores citados anteriormente es un proceso complejo, de reflexión, de expresión de ideas, e implica una serie de procesos mentales ocurridos mientras se escribe, como lo son la preparación o planificación, la actividad de elaborar borradores y la revisión de los mismos hasta lograr un texto coherente. Estos procesos no son lineales, sino al contrario, son recursivos, interactivos y variantes que van a depender de cada individuo y de cada trabajo de escritura.

2.2.1 Procesos mentales implicados en la elaboración de la composición escrita

Cassany (1999) define los procesos cognitivos como “las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado”. (p: 57)

Estos procesos cognitivos, según Cassany (1999:58), se circunscriben en tres procesos básicos como lo son: planificar, textualizar, y revisar. Dichos procesos son recursivos y cíclicos, que pueden interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo.

A continuación se exponen los diferentes procesos básicos que un escritor experimenta al momento de empezar un acto de escritura, durante el desarrollo del mismo y hasta su culminación.

2.2.1.1 Planificación

El proceso de planificar según Flower y Hayes (1980 citados en Cassany, Luna y Sanz, 2001:266) consiste en definir los objetivos del texto y hacer un plan que guiará la elaboración del mismo. Éste a su vez consta de tres subprocesos, el de *generar las ideas*, que es el acto de producir las ideas y de buscarlas en la memoria a largo plazo, pueden ser estructuradas o simplemente ideas sueltas. El subproceso de *organizar las ideas*, es donde se estructuran éstas de acuerdo a la necesidad de comunicación y audiencia, se separan las ideas principales y secundarias y se crean nuevas ideas para formar nuevos conceptos. El subproceso de *formular ideas* se encarga de la elaboración de los objetivos del proceso.

Durante el proceso de planificación de acuerdo con Cassany (1994:265), se hace una representación mental de lo que se quiere escribir, se realizan esquemas, se recolecta información, se generan ideas de manera desordenada que surgen como el escritor las realiza. Finalmente, se formulan objetivos para conocer la longitud del texto, el tipo de audiencia y el tipo de lenguaje a utilizar.

Según Calkins (1993:32) la planificación es la preparación del escrito, es todo aquello que se puede recopilar, como la conexión de ideas e imágenes que dan vuelta en la cabeza del escritor, en fin, el escritor durante este proceso diseña una posible línea de desarrollo del texto, o un recorrido para las ideas que desea poner por escrito.

2.2.1.1.1 Técnicas para la planificación del proceso de producción de textos escritos.

Las técnicas e instrumentos implementados para fortalecer el desarrollo de la planificación son:

- a) **Generar ideas:** Esta técnica según Cassany (1999:70) consiste en recuperar o actualizar las ideas ya existentes en la memoria a largo plazo y que sean relevantes para ser utilizadas en el desarrollo de la composición escrita.

Entre las técnicas utilizadas en la generación de ideas, Albarrán (2002) propone las siguientes:

- **Lluvia de ideas:** esta técnica se basa en escribir una serie de ideas o datos que guardan relación con el tema a escribir, y que luego serán organizadas.
- **Explorar el tema:** consiste en plantearse una serie de preguntas sobre el tema, tales como: qué, cómo, cuándo, por qué y quién.
- **Hoja para pensar, guía para la planificación del texto de Castello (1995):** es una hoja propuesta por este autor, que sirve como guía par la generación de ideas y de cómo buscar información en la memoria a largo plazo.
- **Escritura a partir de situaciones:** se plantea una circunstancia como punto de partida para la generación de ideas.
- **Escritura libre:** los escritores plasman en el papel sus ideas libremente

b) Organizar las ideas: Esta técnica consiste en dar orden a los datos que se han obtenido de manera desorganizada tomando en cuenta los objetivos planteados. (Cassany, 1999:70).

Albarrán (2002) propone las siguientes técnicas para la organización de ideas:

- **Flechas:** son señales utilizadas con la finalidad de indicar la organización o enlace de las ideas.
- **Numeración:** ésta se emplea con el propósito de llevar un orden numérico.
- **Hoja para pensar, guía para la organización del texto de Castello (1995):** es una hoja propuesta por este autor, que ayuda a organizar las ideas de manera más estructurada.
- **Categorización de las ideas:** se organizan las ideas de acuerdo a las causas, consecuencias y soluciones.
- **Llaves:** señales que se usan para organizar las ideas de acuerdo a la importancia, orden de las mismas.

- **Numeración de decimal:** se usan para organizar las ideas de acuerdo a su posición dentro del texto, cuál va primero y cuál después.

c) **Objetivos:** Esta técnica consiste en plantearse los propósitos del texto a escribir (Cassany, 1999:70).

- **Hoja para pensar, guía para la planificación del texto de Castello (1995):** este autor propone una serie de hojas que ayudan ya de manera estructurada a ordenar las ideas generadas en la planificación.
- **Hoja para pensar guía para determinar mis objetivos de Albarrán (2005b):** Este autor al igual que Castello propone una hoja estructurada que le permite al escritor determinar los objetivos, de acuerdo a la audiencia, lo que quiere conseguir con el texto, si se adapta a lo que quiere lograr, longitud, lenguaje, lo que sabe del lector y el efecto que causa la información en él.

2.2.1.2 Textualización

El proceso de textualización está constituido por el conjunto de operaciones de transformación de ideas en un lenguaje escrito linealmente organizado, inteligible y comprensible para la audiencia. Debido a la complejidad de esta acción, que implica redacción de contenidos y la utilización de ciertas normativas de la lengua, requiere de constantes revisiones y reformulaciones a la planificación o a la misma textualización (Caldera, 2003:365)

Este proceso no es otro que hacer borradores, ejecutar la planificación con la finalidad de darle forma a las ideas y transformarlas en un texto escrito. Es una actividad que implica la producción del texto y el tomar en cuenta diferentes aspectos como: las reglas del sistema de la lengua (ortografía, morfosintaxis, léxico) las propiedades del texto, como coherencia y cohesión, y las convenciones socioculturales establecidas para la presentación final del texto, siendo estos elementos objeto de observación en la edición, durante la etapa de revisión (Calkins, 1993:32; Cassany, 1994:266 y Villalobos, 2001:55)

2.2.1.2.1 Técnicas para textualización.

Algunas de las técnicas e instrumentos utilizadas durante la textualización son:

- **Hoja para pensar, para controlar y regular el propio proceso de composición de Castello (1995):** esta hoja ayuda al escritor a desarrollar la composición del texto escrito de una manera más estructurada, ya que es una guía que le va indicando a éste cómo controlar lo que escribe.
- **Hoja para elaborar el primer borrador de Hernández y Quintero (2001):** es una hoja que guía al escritor a desarrollar el primer borrador del escrito.

2.2.1.3 Revisión

La revisión es un proceso que implica una acción crítica y reflexiva, se hace un análisis detallado del texto, se produce también una reformulación del pensamiento, que consiste en la sustitución, adición y reordenamiento de las ideas expuestas. El autor puede volver a su escrito, interrumpirlo las veces que lo considere necesario y cambiar lo que sea preciso (Cassany, 1988: y Olson, 1992:19 citado en Villalobos, 2001:56)

La revisión significa volver a mirar lo ya escrito. Las palabras se convierten en una especie de lente que ayudan a ver cómo se está desarrollando el tema y los significados. En esta etapa el escritor se convierte en lector y nuevamente en escritor. Tacha una idea, inserta una nueva, las cambia de lugar y transforma todo aquello que sea necesario, hasta llegar a la edición que le permite arreglar todo lo que tiene que ver con la forma del texto (Calkins, 1993:33)

Este último proceso consiste en la lectura y posterior corrección, mejoramiento y evaluación del texto escrito. Durante esta etapa se lee y se le hacen correcciones de fondo al escrito. En este proceso el autor *lee* para repasar el texto que está realizando, *rehace* queriendo modificar todo lo que crea es necesario cambiar, y *controla* lo que le permite regular el funcionamiento y la participación de todos los procesos que implican el acto de la escritura. De esta manera, en un punto determinado puede volver a generar ideas, a describirlas, a revisarlas y a planificarlas

de nuevo, hasta llegar al texto final deseado (Flower y Hayes, 1980 citados en Cassany, Luna y Sanz, 2001: 267).

2.2.1.3.1 Técnicas e instrumentos para la revisión

Entre las técnicas e instrumentos propuestas por Albarrán (2002) para el desarrollo de la revisión están:

- **Hoja para pensar. Guía para la revisión del borrador:** es una hoja que le permite al escritor revisar de manera más ordenada lo que ha escrito en los borradores.
- **Marca de corrección:** con ciertas señales como asteriscos, puntos, guiones, se marcan los desajustes en el borrador.
- **Crítica de los compañeros propuesta por Björk y Blonstand (2000):** son observaciones que hacen los compañeros de clase en forma de preguntas para que el escritor las responda y reflexione.

Según esta concepción de la escritura como proceso el escritor desarrolla una serie de procedimientos, utiliza varias técnicas, hace varios borradores, revisa y vuelve sobre lo escrito hasta lograr un texto coherente, es decir, pone en práctica los diferentes procesos cognitivos que ocurren mientras se escribe.

La definición de los procesos cognitivos ha permitido plantear un nuevo enfoque didáctico de la expresión escrita, el cual propone enseñar la escritura a través del desarrollo de dichos procesos cognitivos.

2.2.2 Enfoque didáctico procesual de la composición escrita.

Cassany (1990:63) propone cuatro enfoques para la enseñanza de la escritura, que ayudan a desarrollar la expresión escrita de manera diferente. Entre los enfoques propuestos por Cassany está el enfoque tradicional como lo es el gramatical, practicado por muchos a lo largo del tiempo, donde se aprende a escribir con el dominio de la gramática y el sistema de la lengua. El enfoque funcional, se escribe a través de los diferentes tipos de textos, con énfasis en la comunicación y uso de la lengua. El enfoque basado en el contenido, donde la escritura es un medio para aprender en otras materias, como sociales, ciencias y el enfoque procesual que a continuación será explicado.

El enfoque procesual hace hincapié en el proceso presente en la escritura, oponiéndose a los enfoques tradicionales como el gramatical, el funcional y el de contenido en los que la importancia gira en torno al producto terminado. En este enfoque de enseñanza - aprendizaje de la expresión escrita lo más importante es que el alumnado conozca cuáles son los pasos y las técnicas a utilizar para elaborar un escrito, para saber trabajar con las ideas y las palabras. En consecuencia, en el aula se hace más énfasis en el alumno que en el producto que está realizando, pues lo que se quiere es orientar al alumno a cómo generar ideas, cómo organizarlas, cómo elaborar borradores y cómo revisarlos. Con este enfoque se pretende que el educando supere las dificultades que tiene al escribir y no las dificultades de un texto determinado. El fin último es formar escritores autónomos y capaces de reflexionar para mejorar sus escritos (Cassany, 1990:72).

2.2.2.1 Rol del profesor y del alumno en el enfoque procesual de la composición.

El enfoque procesual de la expresión escrita busca desarrollar y regular los procesos mentales que se experimentan al momento de realizar la tarea de composición de un texto. Por lo tanto esta nueva visión de la composición escrita plantea un cambio en las funciones a realizar tanto por el profesorado como por el alumnado (Albarràn, 2005a:192).

2.2.2.1.1 Rol del profesor

El rol del profesor dentro del enfoque procesual de la composición escrita juega un papel muy importante. A continuación se citan diferentes autores que sugieren las funciones que debería cumplir el docente en la tarea de promover el desarrollo del proceso de la composición escrita en sus alumnos.

- Serafíni (1999:35) sostiene que el profesor debe enseñar los procesos mentales asociados a la escritura tales como la planificación, la textualización y la revisión, con la finalidad de que el alumno los ejecute de manera autónoma.
- Por su parte Cassany (1999:130) afirma que el profesor debe presentar la escritura como un acto social donde promueva la cooperación entre los

alumnos y él, con el fin de mejorar el proceso de producción de textos escritos.

- Ahondando aún más el papel que debe desempeñar el docente bajo esta nueva visión de la escritura como proceso, Björk y Blonstand (2000) muestran al profesor como un mediador entre el alumno y el proceso cognitivo de la escritura, en el cual el docente orienta al aprendiz en la implementación de estrategias eficaces que le faciliten la organización de sus ideas, la elaboración de borradores y sus correcciones.
- Llegando al tema de la evaluación del proceso de producción de un texto escrito dentro de esta innovadora propuesta, Albarrán (2005b:193) manifiesta que el docente debe valorar los procesos mentales asociados a la escritura, que le permitirán conocer los factores que generan bloqueo y limitación al alumno cuando escribe. Con esta información el profesor puede orientar al educando sobre cómo hacer para solventar sus problemas al escribir.
- Otra función vital que menciona Cassany (1999:156) es que el profesor debe mostrarse como modelo de escritor, ya que él es el autor más experimentado con el que cuenta el alumno en clase y de igual manera debe modelarle los procesos de composición para llegar a la elaboración de un buen escrito.

El enfoque procesual de la composición escrita muestra al docente como mediador y facilitador entre el alumno y su desarrollo del proceso cognitivo de la composición escrita, colocándolo como el modelo de escritor más próximo a seguir.

2.2.2.1.2 Rol del alumno

Al igual que para el docente, el enfoque didáctico procesual de la composición escrita propone roles que el alumno debería desarrollar como aprendiz del proceso de escritura.

- El alumno debe utilizar los procesos mentales de la composición escrita mediante la preescritura, generando y organizando ideas, planteándose objetivos, produciendo borradores y chequeándolos para detectar los

desajustes existentes haciéndolo primero en fondo y luego en forma para mejorar el escrito. (Albarrán, 2005a:193)

- Por su parte Cassany (1999:213) afirma que el alumno debe poner en práctica situaciones cooperativas (aprendiz - aprendiz y docente - aprendiz) durante las actividades de escritura, en las que se comparen puntos de vista y se converse sobre sus procesos de composición tomando conciencia de ellos, de esta manera se desarrollan estrategias de escritura más eficaces para mejorar el proceso de producción de composiciones escritas.
- Otro rol importante es el señalado por Calkins (1993:21) quien afirma que el alumno debe percibirse como escritor para crear confianza en lo que hace y no ver la escritura como una actividad obligada, ya que la utiliza como un medio para expresar sus ideas o para desarrollar un tema específico que le permitirá transformar sus conocimientos.

El alumno es la pieza fundamental dentro del proceso de la composición escrita, puesto que su rol dentro del enfoque didáctico procesual, no es de un actor pasivo, sino al contrario en un agente activo, participe, consciente, evaluador y capaz de tomar decisiones y plantearse diferentes estrategias que le ayuden a mejorar sus tareas de composición escrita.

Los estudios realizados sobre los procesos de escritura, el enfoque procesual de la escritura y el rol del docente y estudiante dentro de estos enfoques, han permitido proponer diferentes modelos teóricos que explican de manera más detallada y exhaustiva los subprocesos que ocurren mientras se escribe.

2.2.3 Modelos cognitivos del proceso de producción de textos escritos

La escritura ha sido objeto de estudio desde hace muchos años, pero es hasta el año 1964 que se inician los estudios sobre procesos de escritura. Sin embargo, es hasta la década de los 70 y comienzos de los 80 cuando se comienza a criticar los estudios realizados en los años sesenta. Surgen diversas investigaciones que han dado a conocer la importancia que tiene el proceso de producción de textos escritos. Muchos investigadores enmarcados en la psicología cognitiva han realizado

diferentes estudios, a través de los cuales han expuesto diversos modelos que explican los procesos cognitivos ocurridos durante la elaboración de un escrito.

Los modelos de producción de un texto escrito son sistemas cognitivos que buscan explicar las actividades mentales que experimenta un escritor durante el proceso de escritura. Son una hipótesis de trabajo para guiar el aprendizaje, relacionar datos, orientar la enseñanza y explicar las dificultades y problemas en la adquisición y desarrollo de la competencia de escritura (Saéz, 2000:3)

A continuación se describen algunos de los modelos más relevantes que explican los procesos mentales que se producen en el escritor durante la elaboración de un texto escrito. El énfasis de estos modelos no está puesto en el producto final, sino en las operaciones mentales, que de manera recursiva se ponen en funcionamiento en la mente del escritor para construir un texto escrito. Es necesario destacar que estos modelos presentan ciertas limitaciones y ventajas. Entre los modelos más importantes que serán descritos se presentan en forma cronológica los de: Rohman y Wlecke (1965); Van Dijk (1978); Flower y Hayes (1980); Bereiter y Scardamalia (1987), Hayes (1996),

2.2.3.1 Modelo de etapas sucesivas de Rohman y Wlecke.

El pionero en formular un modelo teórico para explicar el proceso de producción de un escrito fue (Rohman, y Well 1964 citado en Cassany, 1988: 120). Estos autores estudiaron la expresión escrita como un proceso complejo conformado por diferentes fases en las que ocurren diversas cosas. Estos investigadores plantean que el proceso de escritura se divide en tres etapas sucesivas: *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir*.

- a) *Pre-escribir* es la etapa intelectual e interna y representa todo lo que sucede en el autor, desde que inicia su necesidad de escribir hasta lograr una idea o un plan de escritura, pero no se escribe todavía ninguna frase.
- b) *Escribir* es la etapa de redacción donde se expresan todas las ideas, donde tiene lugar la producción real del escrito, comienza desde que se escribe la primera idea y finaliza con el plasmar de la última idea en el papel.

- c) *Revisión* última etapa donde se revisa lo hecho y termina cuando se tiene la última versión (Cassany, 1988:121)

El modelo de Rohman mostró cómo enseñar técnicas al educando para ejecutar las diferentes etapas presentes en el proceso de la escritura. Cabe destacar que estos investigadores proponen el modelo como un esquema que consta de etapas lineales y rígidas, las cuales son criticadas por posteriores investigadores (Cassany, 1988:122)

2.2.3.2 Modelo del procesador de textos de Van Dijk

Van Dijk (1978 citado en Saéz, 2002) es otro investigador que realiza estudios sobre los procesos mentales implicados en el acto de la composición. Sus estudios sobre esta área de la escritura siguen el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva y se basan en el desarrollo de un modelo fundamentado en unas habilidades productivas con las que cuenta un individuo para elaborar un texto. Estas destrezas, son una serie de procesos mentales de *reproducción*, *reconstrucción* y *elaboración* de las informaciones ya memorizadas que se originan a partir de la comprensión de lecturas realizadas.

Este autor expone que un individuo que escribe elabora el texto partiendo de las ideas que recuerda, y que tiene guardadas en la memoria a largo plazo. Reproduce las informaciones que le sirven y que probablemente hace tiempo a través de la lectura y comprensión de otro texto obtuvo (reproducción). Luego las reconstruye partiendo de las suposiciones y de los conocimientos del universo que tiene (reconstrucción). Finalmente las transforma para producir un texto original (elaboración) (Cassany, 1988:122)

Este modelo resulta interesante porque Van Dijk explica cómo un escritor reconstruye las ideas almacenadas en la memoria a largo plazo, informaciones que le permiten realizar una nueva composición que tiene como objetivo la construcción del significado de un texto. Además, muestra cómo un nuevo texto surge a partir de unas ideas ya preconcebidas procedentes de otros textos y de la creatividad que tiene un escritor para plasmar en un nuevo texto esas ideas reelaboradas. Sin embargo, no

explica detalladamente cuál es el proceso que se experimenta en la mente de un escritor al momento de producir un texto.

2.2.3.3 Modelo cognitivo de Flower y Hayes

Estos dos investigadores provenientes de la psicología cognitiva, presentan uno de los modelos más completos del proceso de composición, describen detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un escritor para producir un texto.

Sus estudios se basan en el proceso de producción de un texto escrito y no en el producto. Se enfocan en las estrategias que utiliza un escritor y en la forma cómo interactúan durante el proceso de elaboración de un escrito. El modelo de Flower y Hayes del año 1980 está conformado por tres aspectos: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo, y los procesos de composición, que a su vez se componen de subprocesos. Estas operaciones cognitivas se ven, no como etapas que hay que seguir una detrás de otra, sino que hay que ejecutarlas y aplicarlas recursivamente. (Cassany, Luna y Sanz, 2001)

La *situación comunicativa* contiene todos los elementos externos al escritor, uno de ellos es el problema retórico que tiene el escritor cuando comienza a escribir, aquí se encuentran los conocimientos, el tema, destinatarios, lugar. Este proceso según Flower y Hayes es el más importante del comienzo de un escrito, ya que si el escritor tiene claro el problema retórico, podrá desarrollar un texto con las características adecuadas a la situación a escribir (Cassany, et al, 2001:265)

En la *memoria a largo plazo* se almacenan todos los conocimientos sobre los contenidos temáticos, esquemas textuales y audiencia. Su importancia radica en primer lugar en que el escritor recurre a la memoria de largo plazo para buscar información, para ello utiliza una clave, que puede ser una palabra o una idea. En segundo lugar obtiene esta información de manera más o menos estructurada, es decir, de la forma en que fue guardada, y sólo tiene que reestructurarla para adecuarla a las nuevas necesidades del texto a escribir (Caldera, 2003:364)

El último componente de este modelo son los procesos que sigue un escritor para elaborar un texto escrito. Éstos son la *planificación*, *textualización* y *revisión*.

Son operaciones mentales que coinciden con los planteados por Rohman y Wlecke, pero su diferencia radica en la recursividad de los mismos y el “monitor”, un mecanismo de control que tiene como función controlar y regular la secuencia del proceso de elaboración de un escrito. Además le permite tomar decisiones sobre el proceso, por ejemplo, cuando es necesario hacer una revisión al mismo y replantear el texto escrito (Cassany, Luna y Sanz, 2001:266)

Lo más significativo de este modelo es la explicación detallada de las estrategias utilizadas por el escritor, así como también las operaciones intelectuales que guían el proceso de producción de un texto escrito. No obstante, este modelo centra su atención en el proceso de composición y no hace referencia al producto final (Cassany, 1988: 127 y Pérez, 1997 citados en Albarrán, 2005 b)

2.2.3.4 Modelos de Bereiter y Scardamalia.

También son importantes las aportaciones que realizan Bereiter y Scardamalia, (1987, citados en Caldera, 2003) están relacionadas con el estudio de la transformación del conocimiento en la composición. Para estos autores escribir es natural y a la vez es un problema y para explicarlo identifican dos modelos diferentes de composición: “decir el conocimiento”, (Knowledge telling) y “transformar el conocimiento” (Knowledge transforming). La diferencia entre uno y otro no radica en el texto final, sino en los procesos mentales a través de los cuales se produce el texto escrito (Caldera, 2003:366)

2.2.3.4.1 El Modelo “decir el conocimiento”. La composición de un texto escrito se realiza como una descarga de la información que el escritor tiene en su mente, es decir, se escribe lo que se conoce, sin necesidad de que esto implique actividades cognitivas complejas de resolución de problemas sobre el acto de escribir. De esta manera, el acto de escribir empieza sin la realización previa de la planificación, y la revisión se basa más en aspectos formales de la lengua como, ortografía, y léxico principalmente (Caldera, 2003:367).

2.2.3.4.2 El Modelo “Transformar el conocimiento”. El autor es consciente de que la escritura es un acto complejo de resolución de problemas. El escritor debe resolver problemas que tienen que ver con el contenido y aspectos lingüísticos o

retóricos del texto a escribir. En este sentido, la escritura se convierte en un acto planeado, reflexivo y autorregulado; consiste en saber decir lo que se conoce, el escritor revisa más el fondo y luego la forma. Así como también, toma en cuenta sus conocimientos previos para argumentar sus ideas, lo que provoca generación de conocimientos de acuerdo con un tipo de audiencia, texto y objetivos planteados (Caldera, 2003:367)

Este modelo explica cómo escribe un escritor experto y uno inexperto, lo que permite crear o elaborar estrategias o programas con la finalidad de ayudar a un autor inmaduro a formarse como un escritor que desarrolle sus habilidades de escritura y convertirlo en uno experto. Sin embargo, estos modelos no explican el por qué el escritor realiza el acto de escritura (Albarrán, 2005b)

2.2.3.5 Modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes.

Hayes, (1996 citado en Cassany,1999:59) actualiza el modelo que había realizado junto a Linda Flower en 1981. Para Cassany (1999:59) las principales novedades de este modelo son la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de reformular los procesos cognitivos básicos.

Este mismo autor afirma que en este nuevo modelo se puede ver la distinción que hace Hayes (1996:6) del *componente individual* (motivación, emociones y procesos cognitivos), del *contexto sociocultural* (audiencia, colaboradores) donde destaca en este último, la influencia relevante que ejercen las tecnologías como el computador sobre los procesos de composición y el papel importante que juega la interacción entre colaboradores.

El componente individuo es interesante porque interrelaciona los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales almacenados en la memoria a largo plazo. Esta memoria hace referencia a esquemas de tarea, conocimiento del tema, conocimiento de la audiencia, conocimiento lingüístico y de género. La memoria de trabajo se constituye de memorias específicas (*fonológica*, "una voz interna que va repitiendo los datos que deben retenerse", *semántica y visuales*" "(una libreta de representaciones de significado y de percepciones")

La motivación y las emociones son nuevos componentes que se destacan en este modelo reestructurado. Éstas están relacionadas con el interés, la motivación y las emociones –placer, angustia- que siente el escritor cuando escribe, las creencias y actitudes que éste tiene durante la actividad de composición y el cálculo entre costo y beneficio que estima obtener del texto

Por último, en este nuevo modelo Hayes hace una reorganización de los procesos cognitivos. Incluye en este bloque la *interpretación textual* que consiste en la construcción de representaciones internas de los diversos inputs que recibe el escritor y que pueden ser orales, no verbales, escritos y gráficos. Estos inputs, se refieren a las instrucciones del docente, diálogos con coautores, textos que son fuente de información, producciones intermedias, mapas e incluso la observación de la realidad. Aquí se desarrollan tareas como la lectura o la comprensión oral, pues el autor debe leer borradores y versiones finales hasta llegar al producto acabado y debe entender los textos que puede usar como fuente informativa e interpretar la tarea a realizar (describir, argumentar, comentar...) Estas tareas son procesos implicados en la revisión (Caldera, 2003:8)

Otro de los componentes que se reformula es la *reflexión* que se encarga de construir representaciones internas nuevas. Se distinguen tres procesos básicos la *solución de problemas*, que consiste en elaborar mentalmente una secuencia de pasos con el fin de conseguir un objetivo, como, por ejemplo, ¿qué pasos debo seguir para elaborar un escrito?, ¿cómo será el esquema del texto?. La *toma de decisiones*, se trata de elaborar varias opciones y elegir una, ejemplo: qué puntos de vista incluir, qué argumentos utilizar y la *elaboración de la inferencia*, la cual consiste en desarrollar informaciones nuevas a partir de datos ya conocidos, como presuposiciones, implicaciones, etc. La planificación está incluida en este componente (Hayes, 1996:6)

Finalmente, el último proceso cognitivo es el de la textualización, que es el generador de productos escritos, a partir de las representaciones internas elaboradas en la reflexión. Es decir, donde el escritor redacta lo planificado, y reflexionado,

construye oraciones, frases y párrafos completos hasta convertirlos en un texto escrito (Cassany, 1999:70).

Este modelo es considerado como el más completo, debido a que incorpora aspectos innovadores como lo son las emociones, actitudes, motivaciones, conocimientos de la lingüística y los géneros, el ambiente sociocultural y los medios de producción, además de reformular los procesos cognitivos y mostrar más detalladamente la recursividad de los mismos.

En conclusión, los diferentes modelos que han sido desarrollados a lo largo de años de investigación, tienen la finalidad de explicar lo que sucede en el proceso de producción de un escrito. Así mismo, representan una herramienta más en el desarrollo del buen escritor, en la enseñanza de la escritura y lo más relevante es que contribuyen a mejorar y valorar la producción de textos escritos.

Es así que el modelo de Rohman y Wlecke muestra el inicio de los estudios del proceso de escritura con un modelo lineal, pero que explica cómo un autor escribe un texto. Van Dijk pone al descubierto la creatividad y la originalidad que se produce en el proceso de escritura a través de la generación y transformación del conocimiento. Flower y Hayes por su parte muestran un modelo de tres procesos recursivos y cíclicos, donde también interviene un monitor, encargado de indicar cuándo actúan dichos procesos juntos o separados.

El modelo de Scardamalia y Bereiter expresa el comportamiento de los escritores maduros e inmaduros, y finalmente el de Hayes que actualiza el modelo que realizó junto a Flower en los 80. Este modelo resulta ser el más completo al momento de abordar el tema del proceso de producción de un texto escrito, reformula completamente los procesos cognitivos que vive un escritor, organizándolos como tareas de interpretación, reflexión y producción, rompe definitivamente con la concepción del orden secuencial de los modelos previos. Además, introduce aspectos como la motivación, el sociocultural y los medios de producción que influyen en el desarrollo de los procesos de escritura.

2.3 Concepciones teóricas sobre la evaluación del proceso de producción de un escrito.

Los diferentes procesos de escritura muestran las diversas actividades mentales que experimenta un escritor durante sus tareas de composición. Es por esto, que las nuevas tendencias sobre evaluación de la escritura postulan la necesidad de valorar estas actividades mentales y no centrarse únicamente en el producto final.

Para Mirás, Solé y Castells (2000) la evaluación es considerada como un proceso mediante el cual en función de determinados criterios se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona. Se emite un juicio sobre el objeto en cuestión y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo. De esto se puede inferir a la evaluación como un proceso que permite recoger información, para luego ser analizada a través de criterios establecidos que facilitarán la toma de decisiones.

Por su parte, Sacristán (1997) sostiene que “Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica” (p. 335). Esta definición, permite ver a la evaluación como un aspecto intrínseco dentro de la práctica académica y como un proceso de aplicación continua.

Condemarín y Medina (2000:294) definen la evaluación como un proceso esencialmente multidimensional, puesto que a través de ella se intenta conseguir variadas informaciones tales como verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un trabajo en función de una consigna determinada, estimar el nivel de competencia de un estudiante en un ámbito específico, situarlo en relación con los otros, etc. En tal sentido, esta autora dice que la evaluación es por esencia, plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias.

La evaluación es un medio que permite detectar logros, dificultades y necesidades para que se puedan reorientar oportunamente las estrategias pedagógicas y demás componentes que conforman un mismo proceso de evaluación (Barrios, 2003:56).

La evaluación de los procesos de elaboración de un texto escrito según Condemarín (1995:4) es un proceso que toma en cuenta todo lo que ocurre cuando el estudiante está escribiendo. Pues permite ver los avances o dificultades que suceden en el estudiante durante un período de tiempo, especialmente cuando las planificaciones, los borradores, diferentes versiones de un mismo texto, el cómo realiza las revisiones, dejan evidencia del aprendizaje de los alumnos durante las diferentes etapas de la escritura.

Esta autora también afirma que la evaluación del lenguaje escrito debe constituir una parte esencial y natural del proceso de las actividades diarias de enseñanza. Básicamente, lo que se pretende es que ésta brinde una información continua, tanto al educador como al alumno. Lo que permite regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y mejorar la aplicación de las estrategias destinadas a optimizar el desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la elaboración de un texto escrito.

La evaluación es un proceso sistemático de observación, recolección de datos y reflexión que le proporciona al docente información, sobre la actuación de los estudiantes en los diferentes procesos presentes en la escritura. Así como también le provee información al estudiante sobre los procedimientos cognitivos utilizados por él en el proceso de elaboración de un escrito. Todo esto con la finalidad de emitir un juicio más formativo, que ayude al proceso de enseñanza - aprendizaje, así como también a la formación de escritores autónomos y críticos.

En conclusión, se puede decir que la evaluación es un proceso que permite valorar a través de ciertos criterios establecidos los logros, dificultades o necesidades que puedan presentarse en el escritor o fenómeno evaluado. Por lo que la evaluación del proceso de escritura se concibe como un proceso, formador centrado en el aprendiz y no en un producto aislado. Este tipo de evaluación ayuda a identificar lo que los estudiantes saben, conocen, dominan, o lo que son capaces de lograr con la debida orientación, así como también las dificultades que poseen en ciertas etapas de la escritura, que luego son superadas con la aplicación de diferentes estrategias (Condemarín, 1995:296).

2.3.1 Importancia de la evaluación del proceso de producción de un texto escrito.

La escritura es una actividad compleja que implica un proceso cognitivo asociado a la comunicación escrita, donde se planifica, se expresan ideas y se reflexionan. Al escribir se vuelve sobre las ideas que se quieren expresar, se revisan, se examinan, se juzgan, se valoran, se reconsideran, se pulen, hasta llegar al texto final (Serrano y Peña, 1998:12)

Por lo tanto, la evaluación se presentará como una acción continua y como parte del proceso de producción de textos escritos, con el propósito de mejorar los procesos cognitivos asociados a la escritura, con lo cual se formaran escritores autónomos, eficaces y que satisfagan a sus lectores y a sí mismos (Sánchez, 2005:580).

Tal como lo indica Morales (2003:55) la evaluación del proceso de elaboración de un escrito no se puede tratar como un aspecto separado del proceso de enseñanza - aprendizaje. Debe concebirse como una necesidad inherente a la situación educativa, pues no se refiere a la aplicación exclusiva de un instrumento, ni a un examen al final de una etapa o a la medición de la producción lingüística del estudiante. Por el contrario, la evaluación es un proceso permanente que los implicados necesitan no por obligación, sino por la utilidad que ésta tiene para el desarrollo de los procesos de escritura.

La evaluación del proceso de producción de un escrito genera en el estudiante una conducta autorregulativa que le permite guiar autónomamente su proceso de aprendizaje y de composición. Le exige el manejo de una amplia gama de conocimientos sobre los avances o dificultades que tiene al escribir y sobre las habilidades que posee al producir un texto escrito. Así como también, le permite manejar un grado mínimo de metac conciencia que consiste en la capacidad que tiene el escritor de conocer y controlar sus procesos mentales. Esta conducta metacognitiva implica el uso de estrategias que permiten controlar el esfuerzo cognitivo, planificar la tarea de escribir, verificar los procedimientos y evaluar la efectividad de las tareas cognitivas ejecutadas (Cassany, 1994:210).

Albarrán (2005b:548) afirma que al evaluar el proceso de producción de un escrito se logra la concienciación de la presencia de las actividades mentales (planificación, textualización, revisión) y el uso de las mismas cada vez que el escritor produzca un texto. El centro de la evaluación es el estudiante y no el producto que éste escribe, lo más importante es que mejore su proceso de elaboración de la composición escrita.

Este mismo autor también afirma que al evaluar el proceso de elaboración de un escrito se observa cómo va progresando el aprendiz, cuáles han sido sus aciertos y dificultades, esto con el fin de orientarlo en la utilización de las técnicas y estrategias más adecuadas de acuerdo a sus habilidades y conocimientos y lograr mejorar su formación como un escritor autónomo y autocrítico de su propio proceso.

Por su parte Cassany (1988:207) señala que la evaluación de la composición escrita abarca, diversas cuestiones. Desde analizar y valorar los conocimientos lingüísticos demostrados por el estudiante, la eficacia de los procesos compositivos experimentados, las habilidades y técnicas que utiliza para elaborar el texto, la corrección de los escritos y la aplicación de diferentes actividades de evaluación. Todas son tareas diferentes que convergen en el mismo campo de la evaluación.

En fin, la importancia de la evaluación como proceso es que permite valorar al estudiante más que al producto que realiza, pues facilita la observación de los diferentes procesos que el aprendiz experimenta al momento de escribir. La evaluación de los procesos cognitivos ayuda a reconocer en los estudiantes sus destrezas, lo que son capaces de lograr con la debida orientación, así como las carencias en cuanto a las técnicas utilizadas para escribir que luego son superadas con la aplicación de diferentes estrategias.

2.3.2 Tipos de evaluación en el proceso de producción de un escrito.

De acuerdo con Villalobos (2001:131), para valorar un escrito existen varios tipos de evaluación. Éstos son diversos y cumplen con un papel al evaluar la escritura. La aplicación de los diferentes tipos de evaluación va a depender según este autor de los objetivos y criterios planteados con los que se quiere evaluar el escrito.

En este sentido, Alves y Acevedo, 1999; González, 1998; Fuentes, Chacín y Briceño, 2003 y Casanova, 2000 señalan diferentes tipos de evaluación. Éstos se pueden clasificar tomando en cuenta los distintos objetivos y criterios con los que se quiere evaluar un escrito. Así mismo, los autores realizan la siguiente clasificación: de acuerdo con la función puede ser diagnóstica, formativa y sumativa, según la participación de los agentes de la evaluación, puede ser autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y según el enfoque metodológico puede ser cualitativa, cuantitativa y cualicuantativa.

2.3.2.1 Tipos de evaluación según la función.

La evaluación según la función puede servir para diagnosticar, formar y sumar.

2.3.2.1.1 Evaluación Diagnóstica.

La evaluación diagnóstica se realiza con fines predictivos, es decir, con el objetivo de evaluar los conocimientos o las competencias de los estudiantes y conocer las características del grupo en cuanto a las debilidades, estrategias y conocimientos de los procesos de elaboración de un escrito, para adoptar una secuencia pedagógica más apropiada y acertada. Esta práctica evaluativa resulta indispensable para lograr una propuesta pedagógica de la diversidad (Morales, 2003; Condemarín y Medina, 2000:297).

2.3.2.1.2 Evaluación sumativa.

La evaluación *sumativa* en el ámbito de la escritura se aplica al final de la elaboración de un escrito. Su función principal es la de medir cuán efectivo fue el texto producido, calificarlo numéricamente y situar al estudiante respecto a ciertos objetivos establecidos, así como también otorgarle un reconocimiento social al alcanzar los objetivos propuestos y promoverlo a otro nivel (Condemarín y Medina, 2000: 297).

2.3.2.1.3 Evaluación formativa.

Algunos investigadores (Bailey, 1998; Breen y Candle, 1979, Goodman, 1989; Hart, 1994; Oller, 1991, citados por Villalobos, 2001:131) y Morales, (2003:58) expresan que la evaluación *formativa* es un proceso continuo que ocurre

en el transcurso del proceso de enseñanza - aprendizaje de la composición escrita. Su propósito es que el profesor recabe información sobre los participantes y su actuación durante el proceso y sobre la acción pedagógica en general para proponer situaciones, actividades y estrategias a partir de la información recolectada que ayuden a mejorar el desarrollo del proceso de elaboración de un escrito.

2.3.2.2 Tipos de evaluación según la participación de los agentes de la evaluación.

Entre los tipos de evaluación que se pueden emplear según la participación de los agentes existen los siguientes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

2.3.2.2.1 La autoevaluación.

La autoevaluación, según Santos (1996:41) y Cassany (1988:244) es un proceso de autocrítica que genera hábitos enriquecedores de reflexión, en este caso sobre los diferentes procesos mentales implícitos en la elaboración de un texto escrito. En esta evaluación se va más allá de la autocalificación numérica. Es un proceso de discurso reflexivo, donde el estudiante evalúa aspectos del proceso compositivo que lleva a cabo durante cualquier etapa del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

2.3.2.2.2 La coevaluación.

En este tipo de evaluación se emiten juicios de valor que deben tener una explicación, debe aparecer de quién hizo la coevaluación, debe ser cualitativa y no cuantitativa, los juicios deben hacerse en forma de pregunta para que guíen al educando a medida que van dando respuesta. Se deben evitar juicios de descalificación, porque esto no ayuda en el mejoramiento del proceso de producción de textos escritos. Preparar al estudiante para que tenga capacidad de cooperar y satisfacción al compartir ideas para mejorar el proceso de elaboración de escritos (Björk y Blonstand, 2000: 46).

2.3.2.2.3 La heteroevaluación.

Este tipo de evaluación es continua, recíproca y se realiza entre los grupos de trabajo. (docente, alumno mismo y compañeros de clase) y puede ser aplicable en cualquiera de las etapas del proceso de composición de un texto escrito (Silva e Hidalgo, 2000:23).

2.3.2.3 Tipos de evaluación según el enfoque metodológico.

La evaluación según el enfoque metodológico puede ser cuantitativa, cualitativa y cualicuantitativa.

2.3.2.3.1 La evaluación cuantitativa.

Briz (1998) define a esta evaluación como la emisión de un juicio de valor objetivo donde lo común es que se da a través de un número. Ésta se ubica dentro del paradigma positivista donde lo fundamental es conseguir la máxima objetividad del evaluador. Por lo general, lo que se busca es una evaluación sumativa y no formativa que pretende evaluar el producto final del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.3.2.3.2 La evaluación cualitativa.

Según Briz (1998) esta evaluación es un proceso sistemático en el cual se describen los datos obtenidos de la evaluación, ésta tiende a evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que no se limita a evaluar los objetivos, sino que busca la participación del propio alumno y de los compañeros, para formarlos como escritores autónomos y críticos.

2.3.2.2.3 La evaluación cualicuantitativa.

Según Alves y Acevedo (1999:23) este tipo de evaluación es una convergencia de la evaluación cuantitativa y cualitativa, que pretende realizar una evaluación tanto descriptiva como numérica de los participantes del proceso de elaboración de un escrito. Ésta toma en cuenta desde el inicio del proceso de enseñanza aprendizaje de escritos hasta el final del mismo.

En conclusión, existen diferentes tipos de evaluación que se pueden utilizar para evaluar las diferentes etapas del proceso producción de un escrito. Para esto se debe tomar en cuenta que cada una cumple un papel determinado, por lo que se debe

guardar un equilibrio entre los diferentes tipos de evaluación para no perder la objetividad y la eficacia en la aplicación de la misma. (Condemarín y Medina, 2000:298).

2.3.3 Planificación de las dimensiones de la evaluación del proceso de producción de textos escritos.

Según Tejada (2000) y la UPEL (2002) las dimensiones de la evaluación se clasifican en: qué evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar, cuándo evaluar, quién evalúa, y para qué evaluar. Cabe destacar que esta clasificación hace una separación entre las dimensiones del cómo evaluar, que hace referencia al modelo de evaluación cuantitativo o cualitativo y el con qué evaluar que alude a las diferentes técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación.

Existe otra clasificación de las dimensiones de la evaluación que difiere de la anterior al integrar el con qué evaluar dentro de la dimensión del cómo evaluar puesto que las técnicas e instrumentos de evaluación son parte de esta dimensión. Esta distinción es propuesta por Cassany, Luna y Sanz (2001:74); Morales (2002:56); Serrano (2002) y Condemarin y Medina (2000). Cabe resaltar que este trabajo de investigación se identifica con esta categorización de las dimensiones de la evaluación que muestran diferentes recomendaciones o sugerencias sobre cómo actuar al momento de evaluar el proceso de producción de un texto escrito.

2.3.3.1 Qué

La concepción de la evaluación del proceso de la escritura consiste en valorar los procesos cognitivos, es decir, la planificación del estudiante, a través de las técnicas que utiliza para generar ideas, organizarlas y plantearse los objetivos, las técnicas de textualización, como los borradores y finalmente las técnicas de revisión que utiliza (Cassany, Luna y Sanz, 2001:296).

Morales (2003:57) y Serrano y Peña (1998:19) señalan algunos de los aspectos a evaluar en el proceso de escritura, tales como los procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión). Los contenidos actitudinales como sus intereses, necesidades, preocupaciones, inquietudes y emociones hacia la producción de escritos. Así mismo, estos autores afirman que se deben evaluar los aspectos

procedimentales, es decir, las técnicas utilizadas para escribir. Todo esto con el fin de conocer y recoger información sobre el uso adecuado y eficaz de estos procesos en el aprendizaje de la elaboración de textos escritos.

2.3.3.2 Cómo

La evaluación del proceso de elaboración de un escrito se realiza por medio de técnicas e instrumentos desarrollados con la finalidad de guiar al estudiante en el desarrollo de sus composiciones escritas. Para esto, Morales (2002:59), Albarrán (2005b:547) y Blanco (1994:111) proponen entre las técnicas la entrevista, la observación y el análisis de las evidencias dejadas en los borradores y entre los instrumentos las carpetas o portafolio, el autocontrol, pautas para escribir, la escala de estimación y la lista de cotejo. Los cuales sirven como mecanismos que motivan a los aprendices a reflexionar y controlar el proceso cognitivo que ocurre durante un acto de escritura.

2.3.3.2.1 Técnicas de evaluación

Las técnicas de evaluación son un conjunto de procedimientos utilizados para recolectar la información que va a servir de fundamento para la formulación de juicios y tomas de decisiones que se tomarán en cuenta al momento de evaluar el proceso de producción de textos escritos (Blanco, 1994:106).

a) La entrevista.

La entrevista como técnica de evaluación ha sido ampliamente utilizada en niveles de estudios secundarios y superiores en los Estados Unidos, su aplicación ha sido tan positiva que se practica en centros específicos de trabajos de redacción (writing centers). Se define como una conversación presencial entre docente y estudiante, donde el segundo le muestra al primero sus puntos de vista, explica su proceso de producción de un escrito a través de opiniones, sentimientos, dudas y dificultades y éste le ofrece otra forma, puede ser de su propia experiencia de comprender y ejecutar la composición escrita (Calkins, 1993 y Cassany, 1999: 235).

b) La observación.

La observación es una técnica de evaluación, que se presenta como una de las alternativas evaluativas a aplicar en el proceso de elaboración de un texto escrito, puesto que permite al docente hacer un seguimiento de todo lo que sucede durante el proceso de escritura y recoger información durante un periodo de tiempo (Cassany, Luna y Sanz, 2001:297).

c) Análisis de las evidencias dejadas en los borradores.

Esta técnica de evaluación permite estudiar y analizar los borradores realizados por los alumnos de acuerdo a diversos factores tales como los procesos cognitivos implícitos en la elaboración de un escrito. Mediante este análisis de los borradores se puede poner en práctica la evaluación formativa que permite apreciar qué operaciones ejecuta y cuáles no, qué técnicas de escritura utiliza y si tiene dominio de ellas durante el proceso de producción del texto escrito (Blanco, 1994:111).

2.3.3.2.2 Instrumentos de evaluación.

Los instrumentos son el conjunto de herramientas utilizadas para llevar a cabo la recolección de la información que será utilizada al momento de evaluar el proceso de producción de textos escritos (Blanco, 1994:106)

a) Las carpetas o portafolios.

Cassany (1999:264) es un instrumento que constituye una alternativa en la práctica de la evaluación, puesto que el estudiante puede dejar evidencias variadas de sus composiciones escritas, que representan su capacidad escritora durante un período de tiempo.

Akirov, (1997:39) señala que a través de esta carpeta el docente puede observar de una manera mucho más específica los progresos y dificultades de los estudiantes, proporciona evidencias tangibles y comprensibles de un trabajo de escritura, así mismo promueve la reflexión y el análisis del desarrollo del proceso de elaboración de un texto escrito a lo largo del tiempo.

b) El autocontrol.

Santamaría (1992:35 citado en Albarrán, 2005b:547) propone un instrumento llamado autocontrol, se estructura en 10 ítems desarrollados con la finalidad, de saber dónde, cuánto y con quién escribió el alumno. También busca tener conocimiento sobre la realización de las instrucciones del profesor, planificación del escrito, elaboración de borradores, revisión de los mismos, edición del texto final, las dificultades encontradas al escribir y materiales utilizados para reescribir.

c) Pautas para escribir.

Instrumento propuesto para evaluar el proceso de composición de un escrito es la pauta de Gargallo (1994:366), éste consta de quince ítems. Formulados con la finalidad de hacer consciente al estudiante de las estrategias que utiliza en la planificación, textualización y revisión, tanto de forma como de contenido.

d) Escala de estimación.

Cassany, (1999:304 citado en Albarrán,2005b:548) propone una escala de estimación con cuatro alternativas (siempre, bastante, a veces, y nunca). Esta constituida con 29 ítems basados en el proceso de producción de un escrito en sus diferentes operaciones (planificación, textualización y revisión). Para su aplicación el profesor necesita de un periodo de tiempo más o menos extenso porque se debe observar al estudiante en el proceso de elaboración de un escrito.

e) Lista de cotejo

Consiste en un conjunto de pautas de observación destinadas a valorar las habilidades de los estudiantes en el desarrollo del proceso de composición escrita, estas pautas pueden ser utilizadas a lo largo del tiempo con la finalidad de ver cómo van cambiando las actitudes o los hábitos de escritura en los alumnos (Condemarin y Medina, 2000:319)

f) Instrumento de evaluación del proceso de escritura.

Este instrumento busca recolectar la información relacionada con los procesos cognitivos que experimenta el alumno al producir un texto escrito. El mismo está estructurado en tres partes conformadas por preguntas de respuesta afirmativa o negativa sobre la planificación, la textualización y la revisión. La información obtenida le permitirá al profesor detectar en el alumno las fortalezas y obstáculos, así como también orientarlo en la búsqueda de técnicas adecuadas que le ayuden a mejorar sus escritos (Albarrán, 2005b:548).

2.3.3.3 Cuándo

Cassany (1999:75), afirma que se debe evaluar de forma continua, al comienzo, durante y al final de una producción escrita, toma en cuenta que cada evaluación tiene propósitos diferentes, por lo tanto la información se utiliza para diferentes propósitos que se traduce en ejecutar esta actividad.

Al comienzo de un proceso de aprendizaje de la composición escrita se debe aplicar la evaluación diagnóstica para conocer cuáles son las técnicas y procesos que el estudiante maneja en la elaboración de escritos, se deben evaluar los conocimientos previos de los estudiantes y se debe ubicarlos en niveles de habilidades lingüísticas y comunicativas (Cassany, Luna y Sanz, 2001:74 y Condemarín y Medina, 2000: 297).

Durante el proceso de aprendizaje de elaboración de un texto, tiene lugar la llamada evaluación formativa, ésta permite recoger información sobre el progreso y la motivación del estudiante. Proporciona información sobre el desarrollo del proceso de la escritura, aquí se deja evidencia de los progresos y dificultades que se tienen en el proceso de escritura. Además le permite al estudiante tomar conciencia de que la escritura es un proceso que no surge de una vez, sino que al contrario es un proceso que se va perfeccionando con la revisión de la planificación y la textualización. Así como también de las estrategias que usa el estudiante para producir el escrito y de las prácticas pedagógicas con el fin de mejorarlas (Morales, 2003 y Serrano y Peña, 1998).

La evaluación final se lleva a cabo al haber culminado el proceso de producción de un escrito y su propósito es la de calificar numéricamente el texto final. Su función primaria es la de emitir un criterio después de una o varias secuencias o al culminar un ciclo de preparación, de igual manera representa una forma de ubicar al alumno de acuerdo a ciertos objetivos propuestos por el profesor. (Condemarin y Medina, 2000:297 y Cassany, 1999:75).

2.3.3.4 Quién

Según Morales (2003: 58) todos los actores del proceso de elaboración de un escrito deben participar activamente en la evaluación del mismo. Para esto propone el uso de la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación como modalidades que le permiten a todos los sujetos intervenir en el proceso de evaluación.

2.3.3.5 Para qué

La evaluación implica plantearse preguntas sobre el proceso de producción de textos escritos, con la finalidad de conocer la formación del alumno como escritor. Para esto se diagnóstica, es decir se estiman los conocimientos previos del alumno antes de enfrentarse al proceso de producción, con el fin de adoptar una evaluación que se adecue a sus necesidades.

Por otra parte se evalúa para formar escritores que sean capaces de identificar los aspectos relacionados con el proceso de composición de un escrito (planificación, textualización y revisión) mediante el análisis y la reflexión de dichos procesos, lo que facilita la toma de conciencia de si se aprende o no, así como también de las dificultades y logros que se experimentan para tomar decisiones. Saber para qué se evalúa es crucial, ya que determina el tipo de información que se quiere recoger, el momento de valorarlas, los criterios que se toman en cuenta, y los instrumentos a utilizar (Miras y Solé, 1990 citados por Serrano, 2002: 250).

Morales (2002:57) concuerda con lo anterior al sostener que se evalúa la escritura con el propósito de ayudar en el proceso de formación de escritores autónomos, e investigar todo lo que sucede en el proceso de producción de un texto

escrito, con la finalidad de aprender, mejorar y transformar lo que sea necesario, de manera tal que favorezca la formación del estudiante escritor.

Más que sumar o poner una calificación a un texto terminado, lo que se quiere es descubrir tendencias, estilos de trabajo, y progresos en las actividades mentales que se utilizan para elaborar un texto en cada uno de los individuos que escriben (Cassany, Luna y Sanz, 2001: 296).

En fin, las dimensiones asociadas a la evaluación del proceso de escritura son un conjunto de pautas que deben ser tomadas en cuenta al valorar la producción de un escrito, porque guían la evaluación. La evaluación del proceso de escritura en inglés como lengua extranjera no escapa a la aplicación de las dimensiones de la evaluación del proceso de escritura, puesto que ellas son aplicables al evaluar cualquier composición escrita.

2.3.3.6 Planificación del plan de evaluación.

Blanco (1994) define el plan de evaluación como “la búsqueda sistemática de información pertinente y confiable, que posibiliten juicios de valor de acuerdo con criterios objetivos y por consiguiente, decisiones con un alto grado de validez y confiabilidad” p. 59.

De esto se puede concluir que una de las tareas primordiales que el docente debe cumplir es la planificación del plan de evaluación, esto con la finalidad de obtener la información necesaria que permita lograr los aprendizajes deseables y evitar la improvisación y la rutina. Para ello, el docente debe conocer en profundidad las teorías de evaluación y la variedad de instrumentos que existen. Estos conocimientos le permitirán diseñar planes coherentes con el proceso de enseñanza aprendizaje de la elaboración de un texto escrito, y emitir los juicios de valor basados en criterios establecidos para posteriormente tomar las decisiones pertinentes (Camilloni; Celman; Litwin y Palou, 1998:71).

2.4 La escritura del inglés como lengua extranjera.

Según Villalobos (2001:68) la escritura en una lengua extranjera es un proceso que si se desarrolla y se trata con la importancia que merece, puede generar nuevas oportunidades para los estudiantes en cuanto a descubrimiento y desarrollo de habilidades de escritura tanto en lengua extranjera como materna. Así mismo, les permite construir significado, organizar ideas que ayudan a desarrollar el pensamiento humano y a descubrir las representaciones de la forma de la lengua tales como: reforzar e incrementar su vocabulario, aprender a unir las ideas de manera correcta sintáctica y morfológicamente, a usar las convenciones de la lengua y la posibilidad de ser un escritor reflexivo y autónomo.

Por su parte, Clavijo y Torres (1998:33) sostienen que la adquisición de la escritura en lengua extranjera como en una lengua materna es uno de los aspectos que requiere más investigación, pues es un área relativamente nueva y se hace necesario el estudio para contribuir a desarrollar más estrategias de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la escritura del Inglés como lengua de mayor demanda. La escritura es considerada según estas autoras como un elemento fundamental que permite integrar los conocimientos de todas las áreas del currículo, así mismo facilita el desarrollo de estrategias de escritura que ayudan a los estudiantes a concienciar sobre los procesos de elaboración de un texto escrito, con el fin de mejorar su práctica de escritura en esta lengua.

Se puede afirmar que concebir la evaluación de la elaboración de un texto escrito como un proceso dinamizador, formador y reflexivo da la oportunidad a docentes y alumnos de regular y reflexionar sobre sus prácticas educativas. Permite comprender el objeto evaluado más que medirlo, tomar en cuenta todo el proceso, utilizar diversos criterios adaptados a cada contexto y aprendiz, cambiar la visión de la evaluación de una simple práctica realizada en un momento dado y verla como un proceso generador de crecimiento, cooperación y desarrollo de la escritura.

Después de haber realizado una revisión teórica detallada sobre los diferentes aspectos que hacen referencia a la evaluación del proceso de escritura, se puede concluir que ésta es considerada como un proceso dinamizador, formador

y reflexivo que permite tanto a docentes como a alumnos valorar y tener una visión más allá del simple hecho de medir cuantitativamente una composición escrita, es decir, les permite tomar conciencia de los diferentes procesos mentales que experimentan al producir un texto escrito.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el tipo de estudio a realizar, la población y muestra seleccionada, el diseño de la investigación, las técnicas de muestreo a emplear y cómo se recolectarán y analizarán los datos.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación está enmarcada bajo el paradigma cuantitativo, porque se utiliza la recolección y el análisis de datos para dar respuestas a las preguntas de investigación y probar las variables planteadas previamente. Basándose en la estadística descriptiva para ser más precisos al momento de describir los datos. (Hernández; Fernández y Baptista, 2003:5).

Es de carácter descriptivo puesto que se analizó la información con el propósito de saber cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno, después de haber hecho una amplia revisión documental y haber aplicado cuestionarios para recabar la información necesaria para dar respuesta al problema planteado (Hernández, et al, 2003:117).

3.2 Población y muestra de la investigación

A continuación se dan a conocer la población y la muestra que van a representar el objeto a estudiar para llevar a cabo el proceso de investigación.

3.2.1 Población.

Antes de pasar a describir la población resulta oportuno conocer lo que ésta representa, por lo que para Tamayo (2000) es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.304), por lo que viene a constituir el objeto de la investigación de la cual se va a llevar a cabo la recopilación de la información necesaria para su respectivo análisis.

La población a tomarse en cuenta en esta investigación son los profesores que imparten el Subproyecto de Inglés Instrumental, y los estudiantes que cursan el II

semestre con la mencionada asignatura en la carrera de Contaduría Pública del programa académico UNELLEZ – Santa Bárbara.

Tabla 1. Número de profesores

Sexo	Número
M	1
Total:	1

Tabla 2. Número de estudiantes

Subproyecto	Varones	Hembras	Total
Ingles Instrumental	5	16	21

3.2.2 Muestra de la Investigación

De acuerdo con Tamayo (2000) “la muestra descansa en el principio de que las partes representan todo y por lo tanto refleja características que definen la población de la cual fue extraída lo que indica que es representativa”. En tal sentido, vendría a ser un subconjunto representativo tomado de la población, la cual contiene las mismas características del todo, y por ende puede ser utilizada como objeto de estudio. La muestra estará conformada por toda la población docente y estudiantil que cursan el Subproyecto de Ingles Instrumental en el II semestre de la carrera Contaduría Pública del programa académico UNELLEZ – Santa Bárbara.

3.3 Diseño de la investigación

La investigación fue realizada bajo el diseño de tipo no experimental, puesto que se recolectaron los datos directamente en el aula de clase, sin manipular a controlar variable alguna. Dentro de la clasificación hecha en el diseño no experimental, esta investigación es de carácter transversal, puesto que se recolectaron

los datos en un solo momento y en un tiempo único con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación (Hernández, et al, 2003:267)

3.4 Variables de la Investigación

Variable dependiente:

- La evaluación de los estudiantes en el proceso de producción de un texto escrito.

Variables independientes:

- El profesor utiliza la evaluación cuantitativa o cualitativa para valorar el proceso de producción de un texto escrito.
- El docente realiza la evaluación durante el proceso de producción de un texto escrito.
- El profesor emplea diversos instrumentos para evaluar el proceso de producción de un texto escrito

3.5 Instrumento para recopilar los datos

Entre los instrumentos utilizados para la recolección de datos se empleó el cuestionario. Se diseño uno para docente y uno para los alumnos. Otro instrumento fue un marco de referencia utilizado para analizar el plan de evaluación del docente y el desarrollo de una actividad de escritura en el aula.

3.5.1 El cuestionario

Un cuestionario fue aplicado al profesor que imparte el Subproyecto de Inglés Instrumental en el II semestre de la Carrera de Contaduría Publica. Este instrumento contenía preguntas cerradas basadas en una escala de opciones en las que se le pide que seleccione solo una de la siguiente escala: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca. Así como también contenía preguntas de respuestas afirmativas y negativas, en el cual dependiendo de la respuesta se le pedía mencionar algunos aspectos. El total de las preguntas es de 22. Las mismas estaban relacionadas con la escritura en Inglés, proceso de escritura: planificación, textualización, revisión y su evaluación, valoración de escritos, instrumentos utilizados para evaluar, evaluaciones finales o procesuales, formativas o sumativas, concepciones de la evaluación de la escritura.

Otro cuestionario fue aplicado a los estudiantes que cursan el Subproyecto de

Ingles Instrumental en el II semestre de la carrera de Contaduría Pública del programa académico UNELLEZ – Santa Bárbara. El total de las preguntas es de 21 interrogantes. Este instrumento mantiene la misma estructura y el mismo contenido del cuestionario del docente, sólo que fue adaptado para los estudiantes y por ende se hicieron cambios de forma más no de contenido.

3.5.2 Marco de referencia para la revisión del plan de evaluación.

Se analizará el plan de evaluación semestral de los profesores que imparten el Subproyecto de Ingles Instrumental, esto se realizará a través de un marco de referencia compuesto de 8 ítems, relacionadas con la escritura en inglés, los aspectos del proceso de escritura que ha planificado evaluar el profesor, evaluación de los escritos, evaluación a las estrategias de elaboración del escrito, a los borradores, revisiones, y los instrumentos que utiliza para evaluar, esto con el objetivo de compararlo con las respuestas de los cuestionarios.

3.5.3 Actividad de composición escrita.

Se les pidió a los estudiantes realizaran una actividad de escritura. Se les dio una hoja verde para que realizaran el borrador y una blanca para el texto final, se les solicitó escribir en la hoja verde si estaban acostumbrados a elaborar borradores y sino escribir directamente en la hoja blanca.

Esto con la finalidad de comparar lo que hacen en la práctica con lo que respondieron en los cuestionarios. Para evaluar el borrador del escrito que realizaron los estudiantes, se tomó en cuenta el instrumento de evaluación del proceso de escritura propuesto por Albarrán (2005b:548). El tema a escribir estuvo relacionado con los lugares turísticos en el Estado Barinas.

3.5.4 Validación.

En lo referente a la validez del instrumento, Hernández, Fernández y Baptista (2014:200) “al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”. En tal sentido, se utilizó la técnica del juicio de expertos en la materia, para que los cuestionarios y el marco de referencia sean revisados y determinar si los mismos poseen la correspondencia pertinente. Es decir, la validación fue llevada a cabo por 2 expertos en el área y un metodólogo.

3.6 Operacionalización de las variables.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems
Proceso de producción de textos escritos	Planificación	-Generación y organización de ideas - Planificación de objetivos	D: 2 – 4 E: 3-5-6 P: 1
	Textualización	-Elaboración de borradores	D: 6 -7-22 E: 10-15-16-21 P: 1
	Revisión	-Detectar fondo y forma -Operar en fondo y forma	D: 9-12 E: 9-11 P: 1
	Qué evaluar	- Planificación -Textualización - Revisión	D: 3 -5-8-10-13-14 E: 4-7-8-12-13-14 P: 4
Evaluación del proceso de producción de textos escritos	Cómo evaluar	-Técnicas e instrumentos	D: 11 -15-16-17-18 E: 17-18 P: 2-5-6
	Cuándo evaluar	- Inicio - Durante - Final	D: 1- 21 E: 1-20 P: 8
	Quién evalúa	- Docente - Estudiante - Grupo de clase	D: 20 E: 2-19 P: 7
	Para qué evaluar	-Formar y mejorar las operaciones cognitivas	D: 19 P: 3

*Nota: la letra **D** hace referencia a los ítems aplicados en el cuestionario de los docentes, la **E** a los aplicados en el cuestionario de los estudiantes y la **P** al marco de referencia utilizado para revisar el plan de evaluación del profesor.*

3.7 Análisis de los datos

Para el análisis e interpretación de los resultados, se procedió a tabular los datos obtenidos a través de los instrumentos. Luego se vació la información obtenida en una base de datos, con la finalidad de obtener la frecuencia y porcentajes respectivos, para realizar el análisis descriptivo de los mismos. El análisis realizado fue hecho a través de la comparación de estos resultados con el estudio del plan de evaluación y el de la actividad de composición escrita realizada por los estudiantes.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se describen y analizan los datos obtenidos durante el proceso de investigación. Se presenta en gráficos la información suministrada por los alumnos, se describe ésta junto con la facilitada por el docente y las evidencias dejadas en los borradores realizados por los estudiantes. Luego se analiza el plan de evaluación del docente, para hacer una comparación entre los datos descritos, con la finalidad de analizar el proceso de producción de textos escritos y su evaluación.

4.1 Proceso de producción de textos escritos

Para investigar el proceso de producción de textos escritos en inglés como lengua extranjera se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los procesos cognitivos (planificación, textualización y revisión) asociados a la producción escrita.

4.1.1 Planificación

En la planificación se encuentran las suboperaciones generar y organizar ideas y plantearse objetivos.

4.1.1.1 Generación y organización de las ideas.

El profesor, manifiesta que casi siempre sus estudiantes generan ideas antes de realizar una composición escrita.

Por su parte, el 47,6% de los estudiantes de este subproyecto dice que algunas veces lo hacen, mientras que el 19,0% expresó hacerlo siempre, igual porcentaje dice realizarlo casi siempre y el 14,3% piensa que nunca lo hace.

Tabla N° 3. Frecuencia y porcentaje de la generación de ideas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	19,0%
Casi siempre	4	19,0%
Algunas veces	10	47,6%
Nunca	3	14,3%

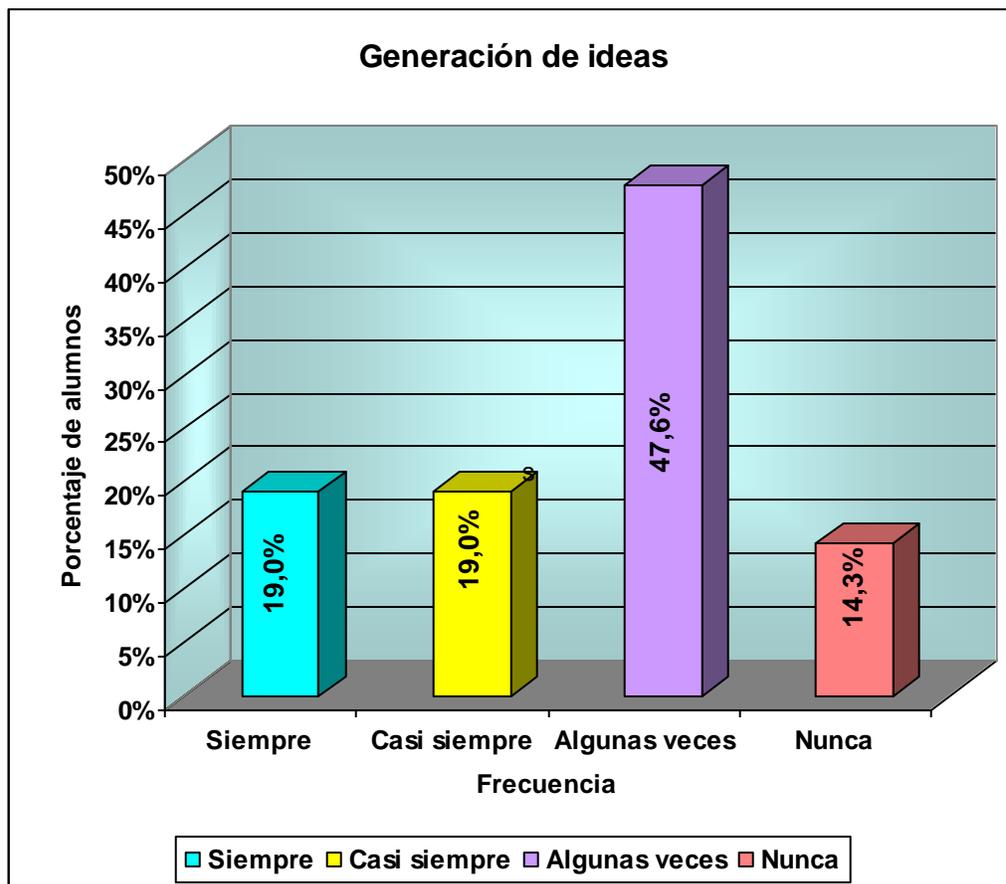


Gráfico N° 1 Generación de ideas.

Al analizar las evidencias dejadas en el borrador elaborado por los estudiantes se detectó que sólo el 23,8% generan ideas y utilizaron la técnica de escritura libre, pero no las organizaron.

Docente y estudiantes concuerdan al decir que generan ideas con regularidad, sin embargo en las evidencias dejadas en el borrador sólo 28,3% de los estudiantes generó ideas utilizando la técnica de escritura libre en sus borradores, pero en su totalidad no las organizaron, posiblemente por el desconocimiento de cómo hacerlo.

4.1.1.2 Planificación de objetivos.

El docente afirma que sus estudiantes nunca planifican objetivos antes de realizar una actividad de composición escrita.

Por su parte el 47,6% de los alumnos dicen que tienen presente los objetivos antes de componer un escrito, el 28,6% expresó que casi siempre, el 14,3% manifestó nunca hacerlo, mientras que el restante (9,5%) dice que siempre.

Tabla N° 4 Frecuencia y porcentaje del planteamiento de objetivos antes de realizar una composición escrita

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9,5%
Casi siempre	6	28,6%
Algunas veces	10	47,6%
Nunca	3	14,3%

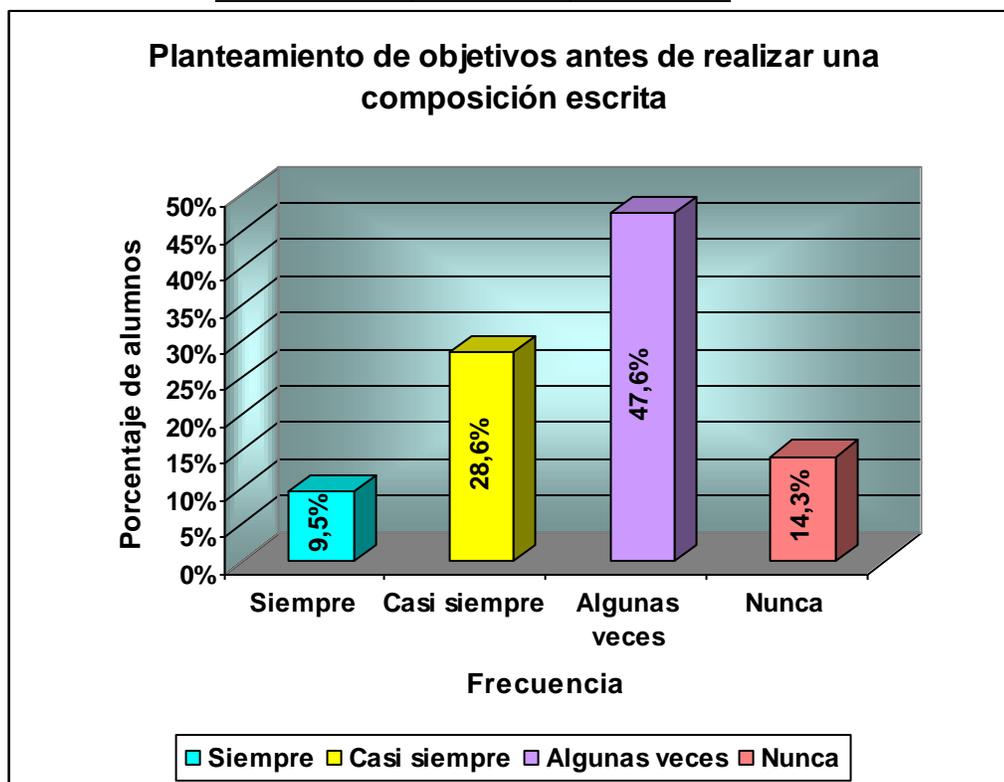


Gráfico N° 2 Planteamientos de objetivos antes de realizar una composición escrita.

En el análisis hecho a los borradores se determinó que la totalidad de los estudiantes no se plantean objetivos antes de realizar una composición.

Se puede decir que existe una contrariedad entre la opinión del docente y la de los estudiantes, puesto que el docente afirma que nunca se plantean objetivos, mientras los éstos expresan hacerlo, afirmación que quedo descartada en el análisis hecho a los borradores, debido a que no se evidencio la planificación de objetivos.

4.1.2 Textualización

4.1.2.1 Elaboración de borradores.

El docente dice que los estudiantes realizan borradores algunas veces, con un promedio de media página y que sólo hacen uno antes de pasarlo al limpio.

Por su parte el 47,6% de los alumnos expresan que elaboran 2 borradores, el 28,6% uno, el 19,0% tres y el restante (4,8%) más de tres.

Tabla N° 5 Frecuencia y porcentaje de la cantidad de borradores que elaboran antes de pasar al limpio una composición.

	Frecuencia	Porcentaje
Uno	10	47,6%
Dos	6	28,6%
Tres	4	19,0%
Más de tres	1	4,8%

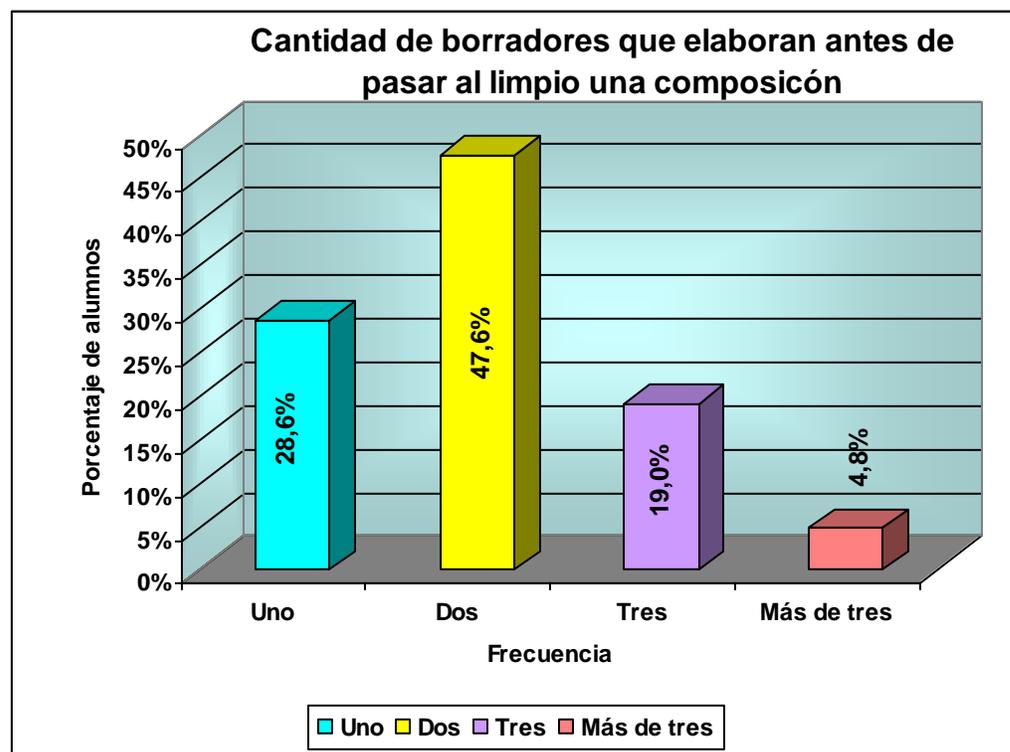


Gráfico N° 3 Cantidad de borradores que elaboran antes de pasar al limpio una composición

En cuanto a si el profesor les ha enseñado técnicas de escritura, el 42,9% de los alumnos expresa que algunas veces lo ha hecho, el 23,8% siempre, igual porcentaje afirma que nunca y el restante (9,5%) casi siempre. Al preguntarles que técnicas conocían, la totalidad no respondió.

Tabla N° 6 Frecuencia y porcentaje de la enseñanza de técnicas de escritura a los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	23,8%
Casi siempre	2	9,5%
Algunas veces	9	42,9%
Nunca	5	23,8%

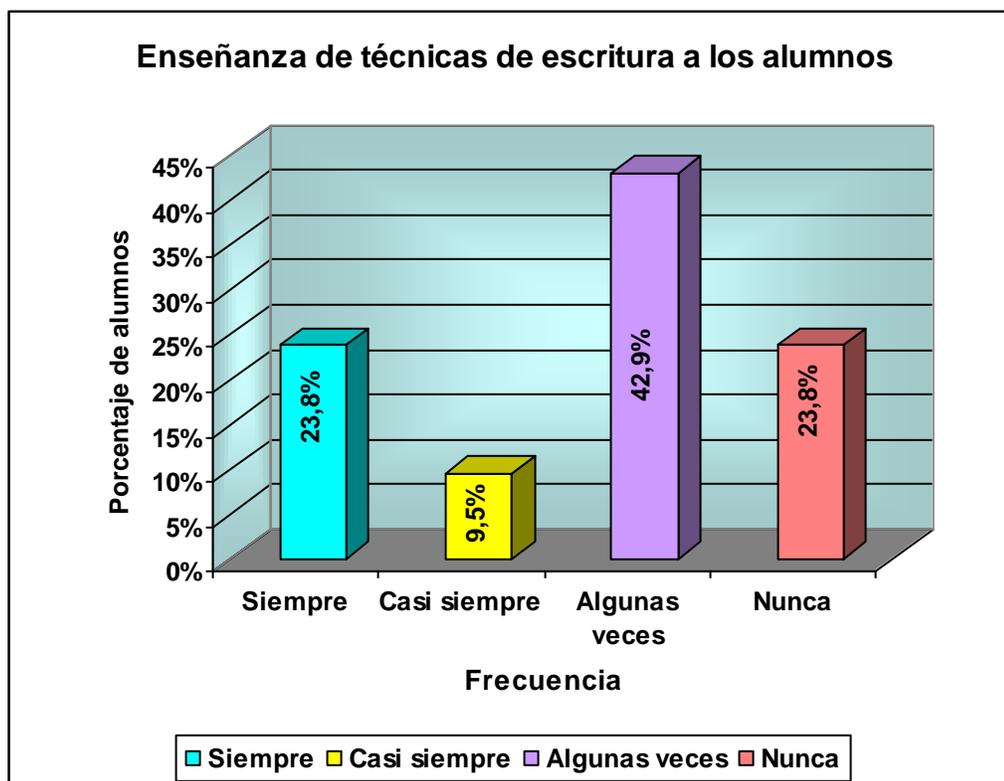


Gráfico N° 4 Enseñanza de técnicas de escritura a los alumnos

Al hacer referencia de la longitud de las composiciones escritas, el 33,3% de los estudiantes dicen que son de 4 a 8 líneas, el 28,6% media página, el 23,8% una página, el 9,5% menos de 4 líneas y el 4,8% más de una página.

Tabla N° 7 Frecuencia y porcentaje de la longitud de las composiciones escritas

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 4 líneas	2	9,5%
De 4 a 8 líneas	7	33,3%
Media página	6	28,6%
Una página	5	23,8%
Más de una página	1	4,8%

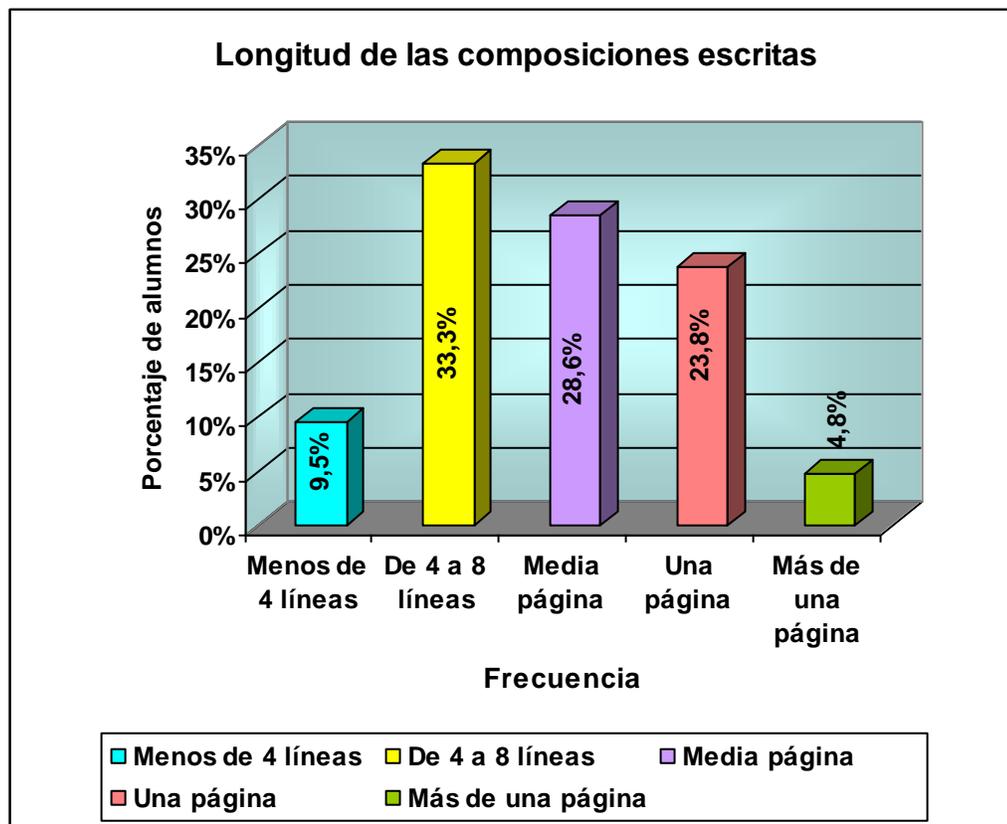


Gráfico N° 5 Longitud de las composiciones escritas.

En el estudio hecho a los borradores se pudo determinar que el 90,4% realizó el borrador que se les pidió que fue de al menos 10 líneas, mientras que el restante (9,6%) no lo hizo, escribió directamente el texto final.

El docente dice que realizan un borrador, un alto porcentaje de los estudiantes entre dos y tres, en las evidencias dejadas en el borrador (se pidió realizar sólo uno por razones de tiempo) se pudo apreciar que la longitud del mismo concuerda con lo que dice la mayoría de 4 a 8 líneas con un promedio de 40 a 50 palabras. Extensión que está muy por debajo de los rangos normales de composiciones breves que plantea Cassany (1999) (una página, 2 ó 3 párrafos, 200-250 palabras). La poca extensión de los borradores, se debe posiblemente al desconocimiento de técnicas de escritura.

4.1.3 Revisión

Detectar fondo y forma, operar en fondo y en forma.

El profesor declara que revisa tanto el contenido como la forma en las composiciones escritas de sus estudiantes. Al revisar la forma de las producciones toma en cuenta la ortografía, el sentido lógico, el uso correcto de conectores, el tiempo en que está redactando la actividad y la repetición de palabras. De igual manera expresa que los estudiantes siempre muestran avances a medida que realizan diferentes borradores.

En cuanto a los estudiantes, el 85,7% expresó que revisan el contenido de los borradores, mientras que el restante (14,3%) afirma que no lo hace.

Al preguntársele si revisaban la forma, la totalidad manifestó hacerlo y que tomaban en cuenta la ortografía, la coherencia y luego lo comparaban con los demás trabajos para ver el mejoramiento obtenido.

El 57,1% de los estudiantes exponen que algunas veces que realizan varios borradores elaboran mejores escritos, el 23,8% dice que siempre y el restante (19,0%) afirma que casi siempre.

Tabla N° 8 Frecuencia y porcentaje de la elaboración de mejores escritos a medida que realizan varios borradores

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	23,8%
Casi siempre	4	19,0%
Algunas veces	12	57,1%

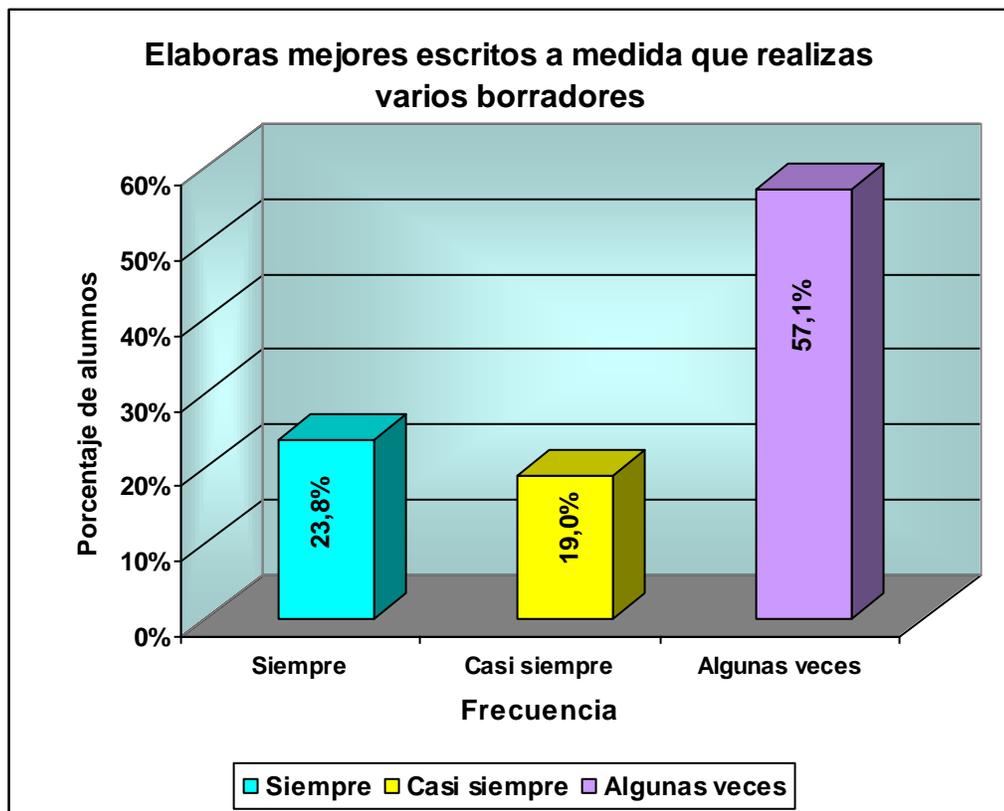


Gráfico N° 6 Elaboras mejores escritos a medida que realizas varios borradores

En las evidencias dejadas en los borradores el 4,8% de los estudiantes revisa el contenido del texto, mientras que el restante (95,2%) no lo hace.

En relación con la revisión se pudo conocer que tanto el profesor como los alumnos toman en cuenta el fondo y la forma, sin embargo en los borradores realizados se determinó que sólo una minoría (4,8%) revisa el contenido del texto, los demás revisan ortografía, cambian vocablos, corrigen morfosintaxis y adecuan los tiempos verbales. Tanto el profesor como los alumnos concuerdan al decir que muestran avances a medida que realizan varios borradores.

Esto coincide con las afirmaciones de Bereiter y Scardamalia (1987, citados en Caldera, 2003), y Cassany, (1990:71) sobre los escritores maduros e inmaduros, puesto que se puede ver como los estudiantes, según lo afirmado por estos autores,

son escritores inmaduros, pues sólo descargan lo que tienen en su mente, sin mucho esfuerzo cognitivo y la revisión se basa más en aspectos formales de la lengua como ortografía y léxico (forma).

4.2 Evaluación del proceso de producción de textos escritos

Para presentar los resultados obtenidos sobre la evaluación del proceso de producción de un texto escrito, se toma en cuenta la clasificación de las dimensiones de la evaluación hecha por Cassany, Luna y Sanz (2001:74); Morales (2002:56); Serrano (2002) y Condemarin y Medina (2000) éstas son: Qué, Cómo, Cuándo, Quién y Para qué evaluar. Para esto se toman en cuenta los datos obtenidos del docente y los estudiantes.

En el análisis hecho al plan de evaluación a través del marco de referencia se pudo determinar que hay ausencia de la planificación de la evaluación del proceso de producción de un texto escrito.

4.2.1 Qué evaluar.

Esta dimensión comprende la evaluación de la planificación, textualización y revisión, junto con sus suboperaciones.

4.2.1.1 Planificación.

El docente declara que siempre toma en cuenta la generación y organización de las ideas y la planificación de objetivos hecha por los alumnos al momento de evaluar el texto escrito.

El 38,1% de los estudiantes dicen que el profesor casi siempre evalúa las ideas que generan y organizan, el 28,6% siempre, un igual porcentaje algunas veces y el faltante (4,8%) nunca.

Tabla N° 9 Frecuencia y porcentaje de la evaluación de las ideas generadas antes de empezar un escrito

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	28,6%
Casi siempre	8	38,1%
Algunas veces	6	28,6%
Nunca	1	4,8%

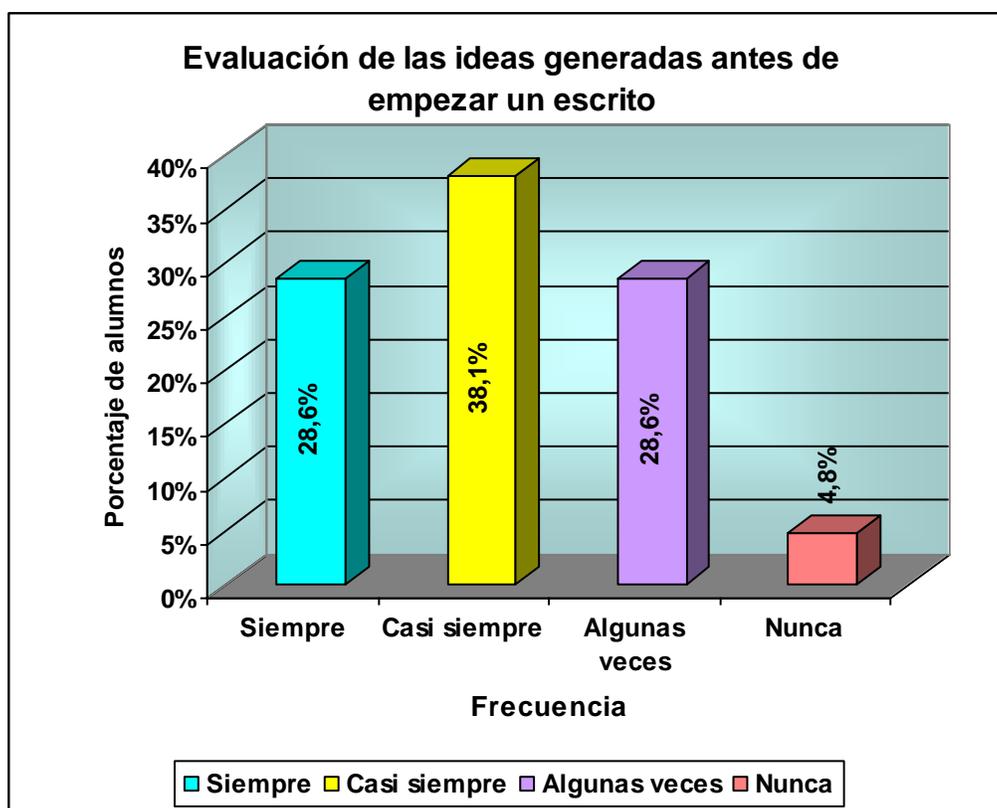


Gráfico N° 7 Evaluación de las ideas generadas antes de empezar un escrito.

Con respecto a la evaluación de la planificación de objetivos, el 38,1% expresó que algunas veces lo hace, el 33,3% casi siempre, el 14,3% algunas veces e igual número de porcentaje nunca.

Tabla N° 10 Frecuencia y porcentaje de la evaluación de los objetivos planteados antes de elaborar un texto escrito.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	14,3%
Casi siempre	7	33,3%
Algunas veces	8	38,1%
Nunca	3	14,3%

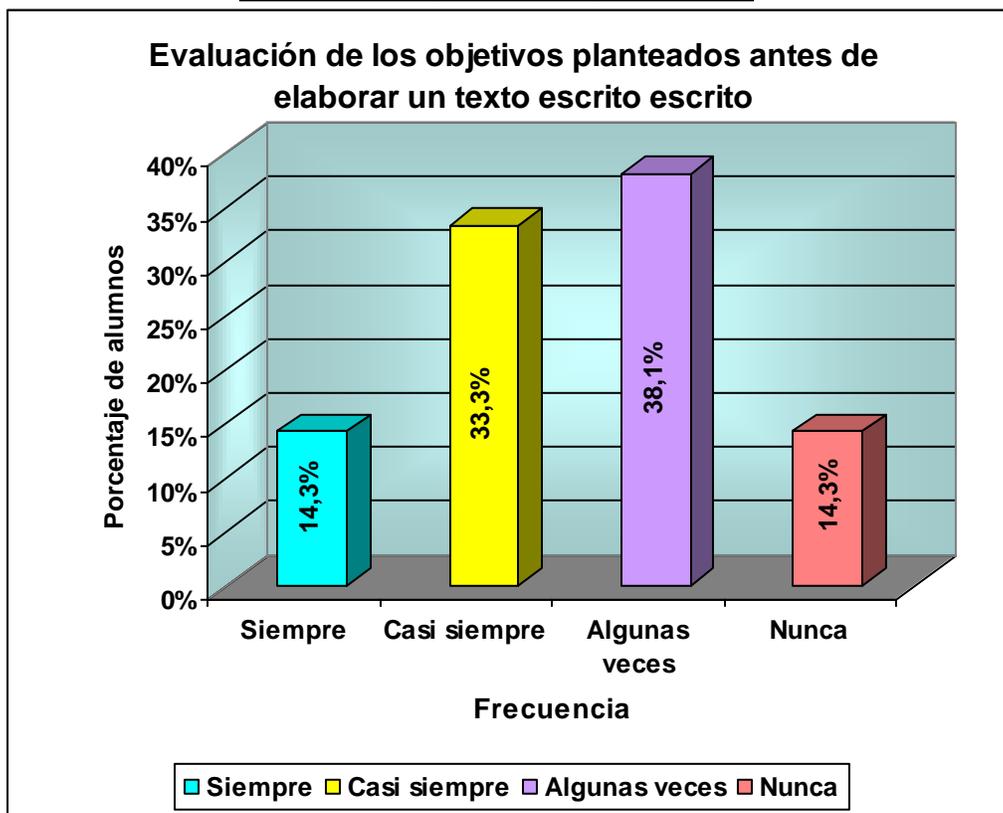


Gráfico N° 8 Evaluación de los objetivos planteados antes de elaborar un texto escrito

De acuerdo a los datos expuestos se puede decir que existe una contradicción entre las opiniones aportadas, pues el profesor en el punto 5.1.1.1.2 dentro de la

planificación en los procesos cognitivos afirmó, que los estudiantes no se plantean objetivos, por ende no los puede evaluar.

4.2.1.2 Textualización.

El profesor dice que algunas veces evalúa los borradores realizados por sus estudiantes.

Mientras que el 52,4% de los estudiantes expresaron que siempre toma en cuenta los borradores al momento de evaluar, el 28,6% casi siempre, el 14,3% algunas veces y el restante (4,8%) nunca.

Tabla N° 11 Frecuencia y porcentaje de la evaluación de los borradores que realizan los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	11	52,4%
Casi siempre	6	28,6%
Algunas veces	3	14,3%
Nunca	1	4,8%

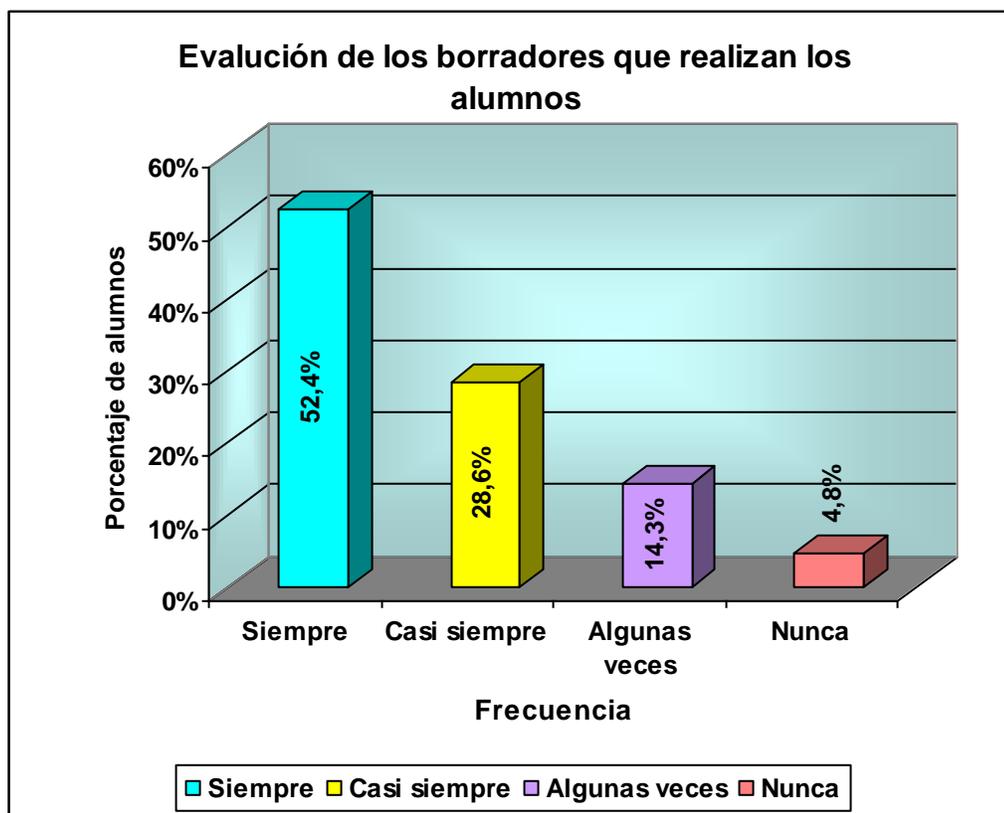


Gráfico N° 9 Evaluación de los borradores que realizan los estudiantes.

Los borradores realizados por los estudiantes son evaluados de acuerdo a lo expuesto tanto por el docente como por ellos mismos.

4.2.1.3 Revisión.

La información aportada por el docente sobre este aspecto es igual a la suministrada en el 5.1.3 sobre proceso de revisión de elaboración de un texto escrito.

El docente expone que siempre evalúa los avances que muestran los estudiantes a medida que elaboran diferentes borradores, a si mismo afirma que evalúa tanto el contenido como la forma. Los aspectos de la forma que asegura evaluar son la ortografía, el sentido lógico, el uso correcto de conectores y el tiempo verbal en que se esta redactando la actividad.

A su vez el 61,9% de los estudiantes manifiestan que el profesor siempre evalúa los avances que muestran a medida que realizan diferentes borradores, el 19,0% casi siempre, el 14,3% algunas veces y el restante (4,8%) nunca.

Tabla N° 12 Frecuencia y porcentaje de la evaluación de los avances que muestran los alumnos a medida que realizan diferentes borradores.

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	61,9%
Casi siempre	4	19,0%
Algunas veces	3	14,3%
Nunca	1	4,8%

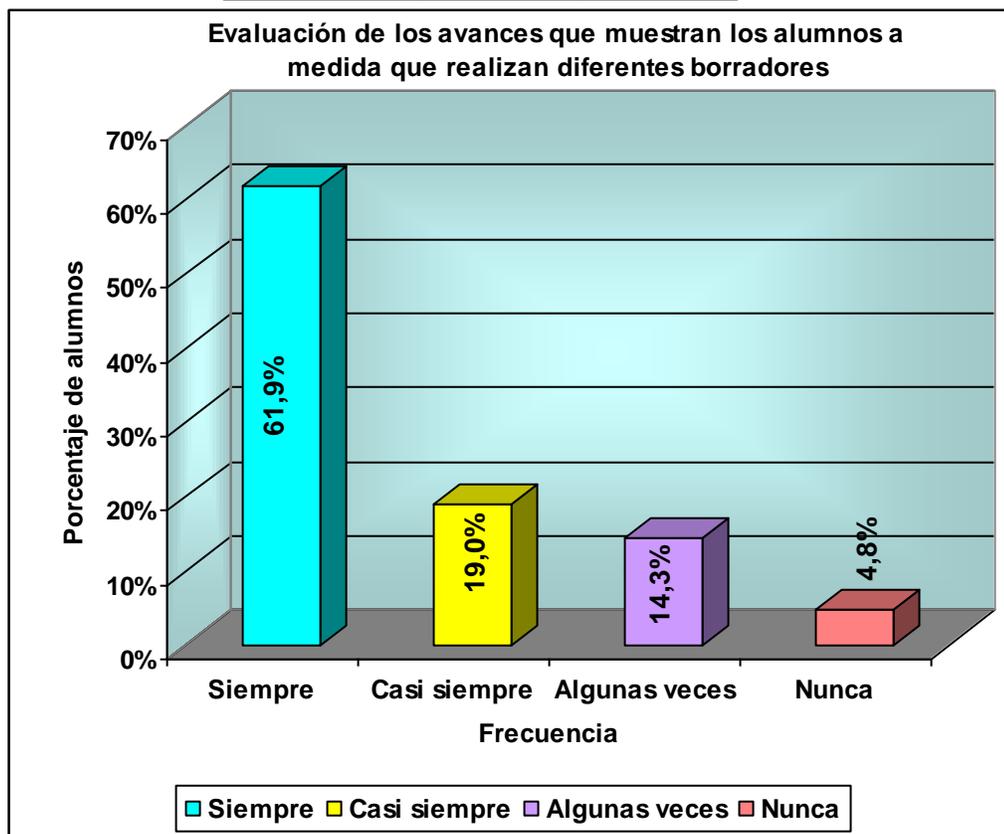


Gráfico N° 10 Evaluación de los avances que muestran los estudiantes a medida que realizan varios borradores.

En su opinión el 85,7% de los estudiantes revela que el docente evalúa las revisiones que realizan al contenido en los borradores, mientras que el restante (14,3%) afirma que no lo hace.

Al preguntar si el profesor evalúa la revisión en cuanto a forma, la totalidad manifestó que si lo hace y que toma en cuenta la ortografía, la coherencia, la redacción y el léxico.

En cuanto a la evaluación de la revisión del proceso de producción de un texto escrito, se puede observar que según docentes y estudiantes, este proceso cognitivo es evaluado, al tomar en cuenta los avances que muestran los alumnos en cuanto a contenido y algunos aspectos de la forma.

4.2.3 Cómo evaluar.

La dimensión del cómo evaluar está conformada por las técnicas e instrumentos utilizados para evaluar el proceso de producción de un texto escrito.

4.2.3.1 Técnicas e instrumentos.

El docente declaró que no lleva un registro evaluativo de las técnicas que utilizaban los alumnos para realizar composiciones escritas. Al pedirle que mencionara los instrumentos que utilizaba para evaluar el proceso de producción de textos escritos, nombró redacciones y dictados. Manifestó que daba a conocer a los estudiantes los instrumentos que empleaba para evaluar. Se le preguntó sobre la planificación de entrevistas personales con los alumnos como técnica de evaluación y expresó que siempre las realiza, una semanalmente.

El 38,1% de los estudiantes declara que casi siempre conoce los instrumentos que emplea el profesor, igual número de porcentaje algunas veces, el 14,3% nunca y el 9,5% siempre. Se les pidió que los mencionara y la totalidad no lo hizo.

Tabla N° 13 Frecuencia y porcentaje sobre el conocimiento de los instrumentos que utiliza el profesor para evaluar el proceso de escritura

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	2	9,5%
Casi siempre	8	38,1%
Algunas veces	8	38,1%
Nunca	3	14,3%

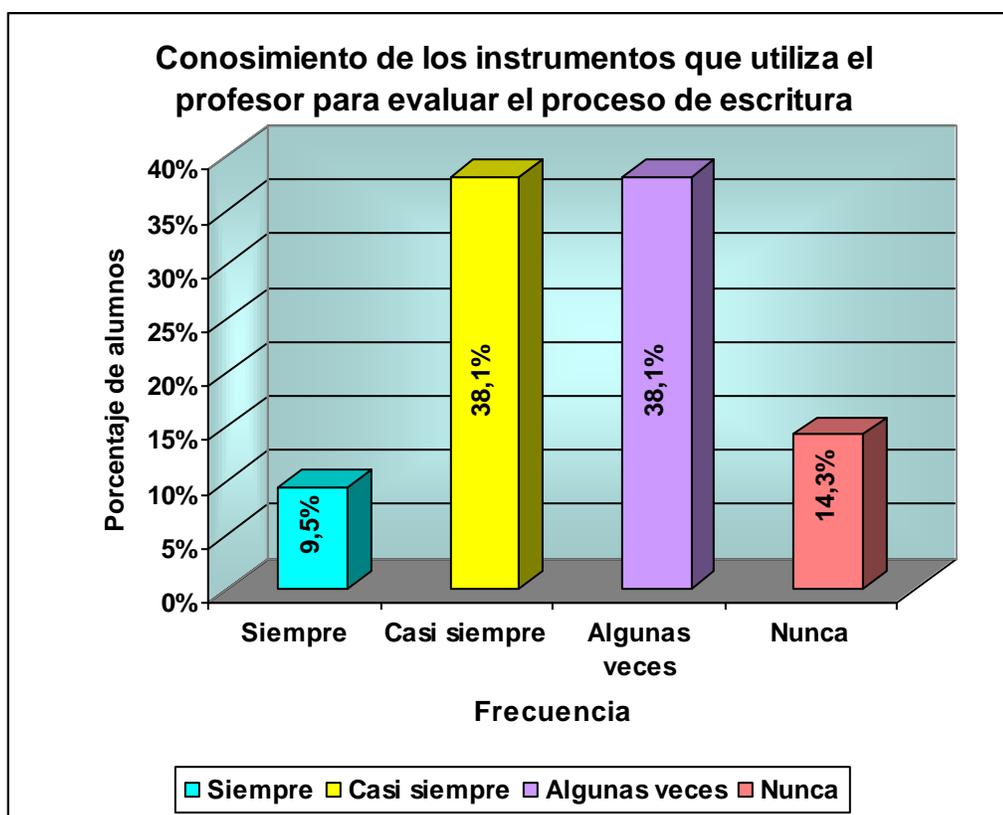


Gráfico N° 11 Conocimiento de los instrumentos que utiliza el profesor para evaluar el proceso de escritura

El 42,9% de los estudiantes expresaron que el profesor algunas veces realiza entrevistas para saber sobre el proceso de producción de los escritos, el 23,8% nunca, el 19,0% casi siempre y el 14,3% siempre.

Tabla N° 14 Frecuencia y porcentaje de la realización de entrevistas para saber sobre el proceso de producción de los escritos

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	14,3%
Casi siempre	4	19,0%
Algunas veces	9	42,9%
Nunca	5	23,8%

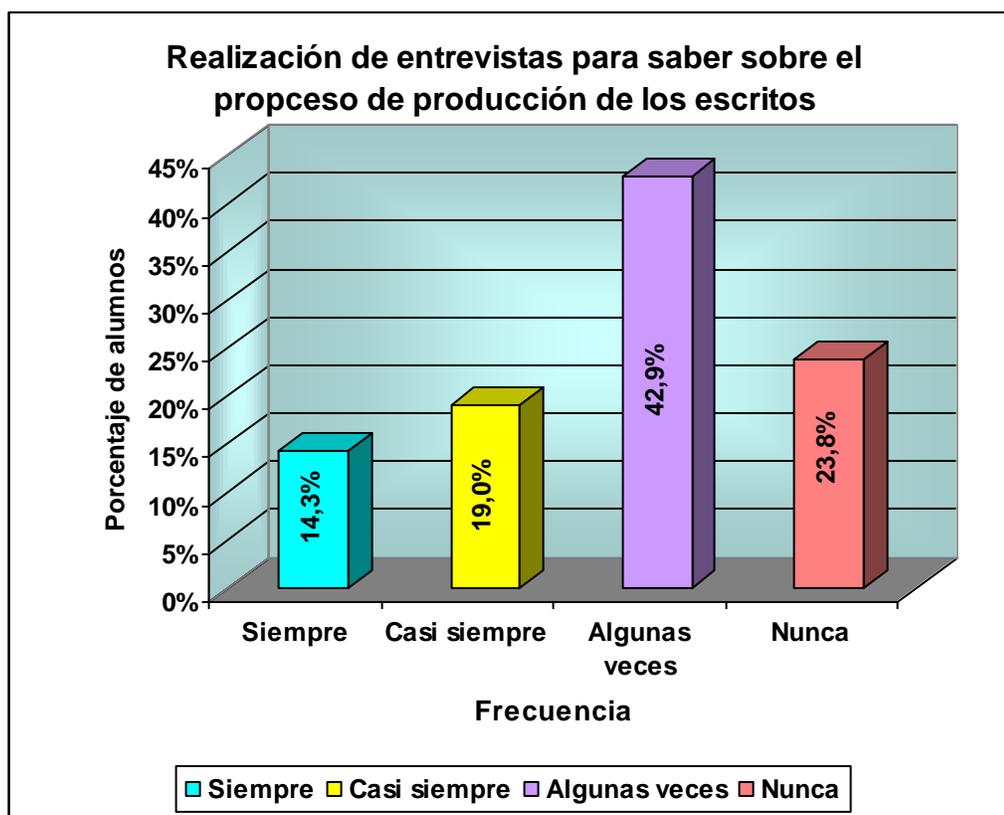


Gráfico N° 12 Realización de entrevistas para saber sobre el proceso de producción de los escritos.

Se puede notar que el profesor no evalúa las técnicas de escritura, por que posiblemente no las conoce, pues aseguró que sus estudiantes no se planteaban objetivos, sin embargo luego aseguró que los evaluaba. Así mismo nombró unos posibles instrumentos de evaluación (redacción y dictados) que en realidad no lo son, éstas son estrategias de evaluación relacionadas con el producto final, además los estudiantes dicen conocer los instrumentos, sin embargo no los mencionan.

De igual manera al preguntarle al docente y darle como referencia el uso de la entrevista como técnica de evaluación, afirmó aplicarla siempre, sin embargo, se puede notar una discrepancia entre las opiniones del docente y alumnos en cuanto a la frecuencia de aplicación de dicha técnica, lo que deja notar que la usa de manera empírica, es decir, posiblemente no tiene conocimiento sobre la entrevista como técnica de evaluación.

Esto confirma lo que aseguran Albarrán (2005b: 547) y Cassany (1999: 211) sobre el desconocimiento por parte de los docentes de una gran variedad de instrumentos que pueden ser usados para valorar los procesos mentales (planificación, textualización y revisión) de la escritura.

4.2.4 Cuándo evaluar.

Existen tres momentos importantes para aplicar la evaluación, éstos son: al inicio, durante y al final del proceso de producción de un texto escrito. Como lo indica Cassany (1999) la frecuencia con la que se realizan las composiciones, así como también el lugar donde se desarrollan, influyen en el momento en el que se quiere evaluar. Pues estos datos aportan información valiosa sobre el proceso de elaboración de un texto escrito.

El docente expresa que sus estudiantes siempre realizan composiciones escritas y que las desarrollan en el aula de clase.

El 57,1% de los estudiantes dicen elaborar composiciones escritas una vez a la semana en las clases de inglés, el 19,0% todos los días de clase, el 14,3% dos veces al mes, el restante (9,5%) una vez al mes.

Tabla N° 15 Frecuencia y porcentaje de la frecuencia con que elaboran composiciones escritas en las clases de inglés

	Frecuencia	Porcentaje
Todos los días de clase	4	19,0%
Una vez a la semana	12	57,1%
Dos veces al mes	3	14,3%
Una vez al mes	2	9,5%

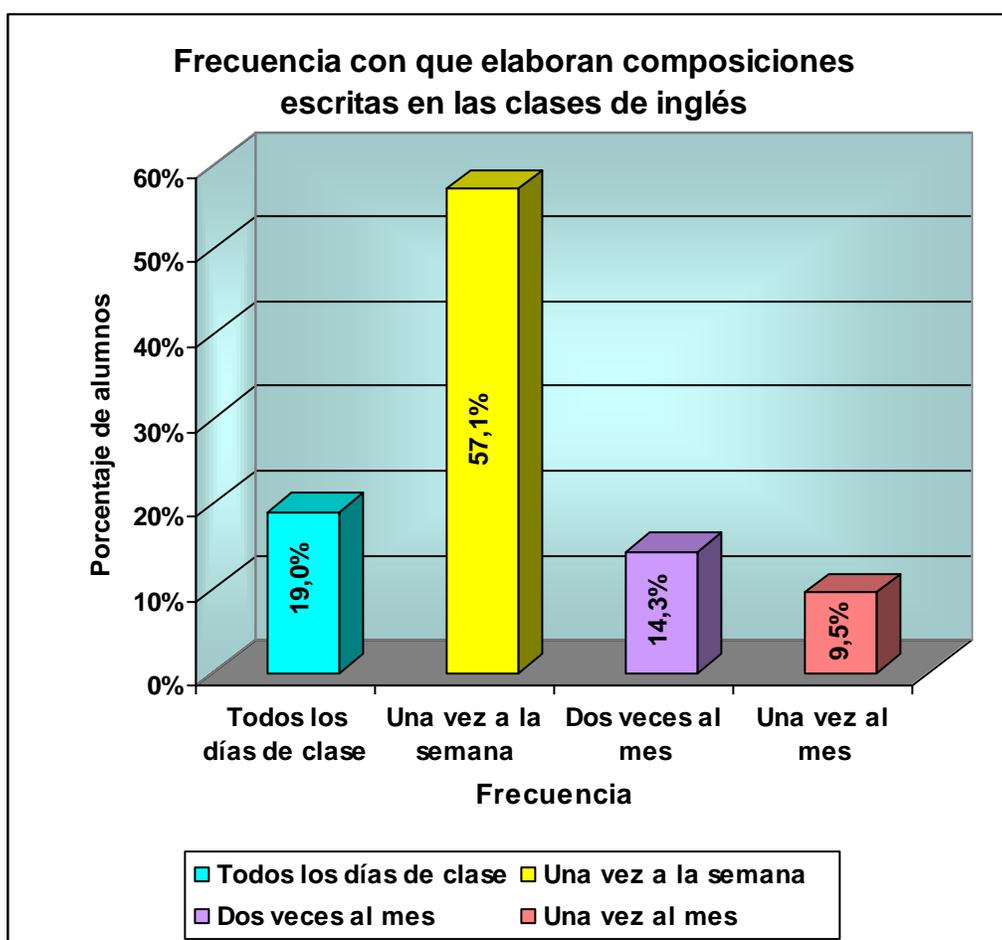


Gráfico N° 13 Frecuencia con que elaboran composiciones escritas en la clase de inglés

El 57,1% de los estudiantes declara realizar sus producciones escritas en la casa y el aula, el 33,3% en el aula, el 4,8% en la casa e igual número de porcentaje lo hace en cyber cafés o centros de comunicación.

Tabla N° 16 Frecuencia y porcentaje del lugar donde realizan las composiciones escritas

	Frecuencia	Porcentaje
La casa	1	4,8%
El aula	7	33,3%
La casa y el aula	12	57,1%
Cyber café o centro de comunicación	1	4,8%

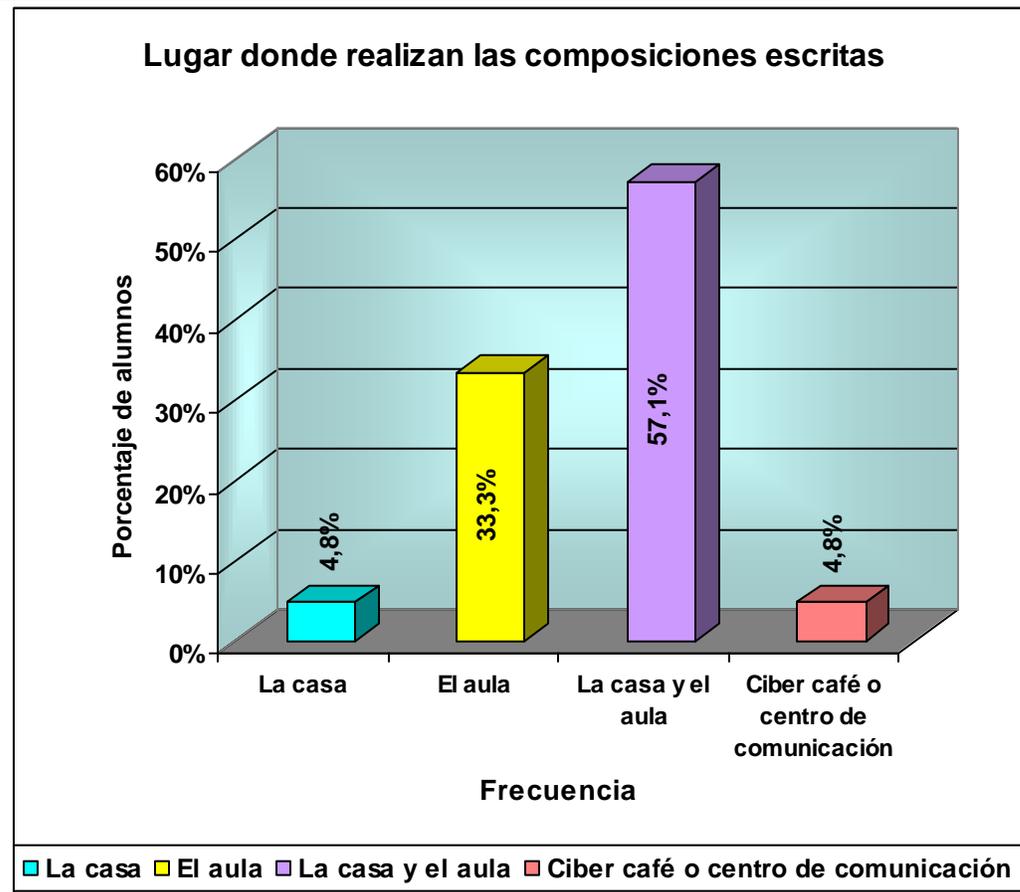


Gráfico N° 14 Lugar donde realizan las composiciones escritas.

El docente asegura que las composiciones escritas las realizan siempre en el aula, no obstante un alto porcentaje de estudiantes manifiesta no realizar sus composiciones escritas totalmente en el aula de clase, por lo que el profesor posiblemente no puede llevar una evaluación durante el proceso de producción de los escritos, por lo que podría evaluar sólo el producto final.

4.2.5 Quién evalúa.

En esta dimensión se toma en cuenta el sujeto que realiza la evaluación, en este caso el docente, el estudiante o el grupo de clase, para esto se considera la autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

El profesor indica que la evaluación del proceso de producción de los textos escritos es realizada tanto por el docente como por el estudiante.

Por su parte el 76,2% de los estudiantes revela que la evaluación es hecha por el profesor, el 14,3% por el estudiante, mientras que el restante (9,5%) apunta que lo hace el grupo de clase.

Tabla N° 17 Frecuencia y porcentaje de quién realiza la evaluación de las producciones escritas.

	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	16	76,2%
Alumno	3	14,3%
Compañeros de clase	2	9,5%

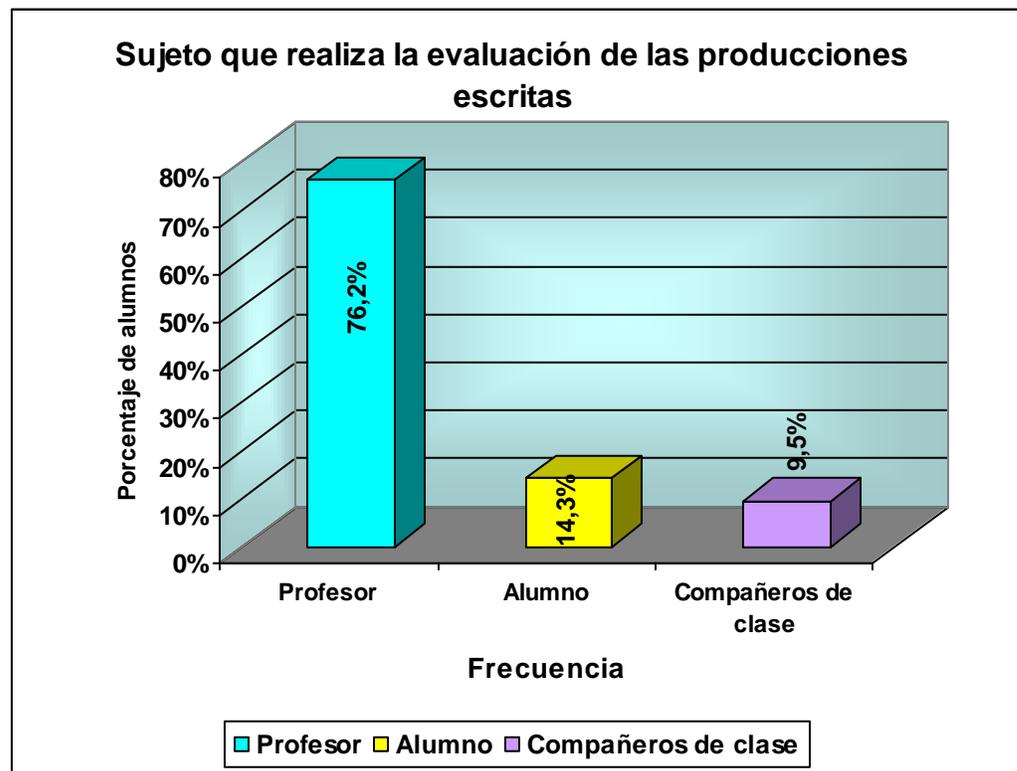


Gráfico N° 15 Sujeto que realiza la evaluación de las producciones escritas.

En cuanto a la elección de los temas para realizar composiciones escritas, 85,7% de los estudiantes expone que estos los elige el docente y el 14,3% el grupo de clase.

Tabla N° 18 Frecuencia y porcentaje de quién elige los temas para realizar las composiciones escritas.

	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	18	85,7%
Grupo de clase	3	14,3%

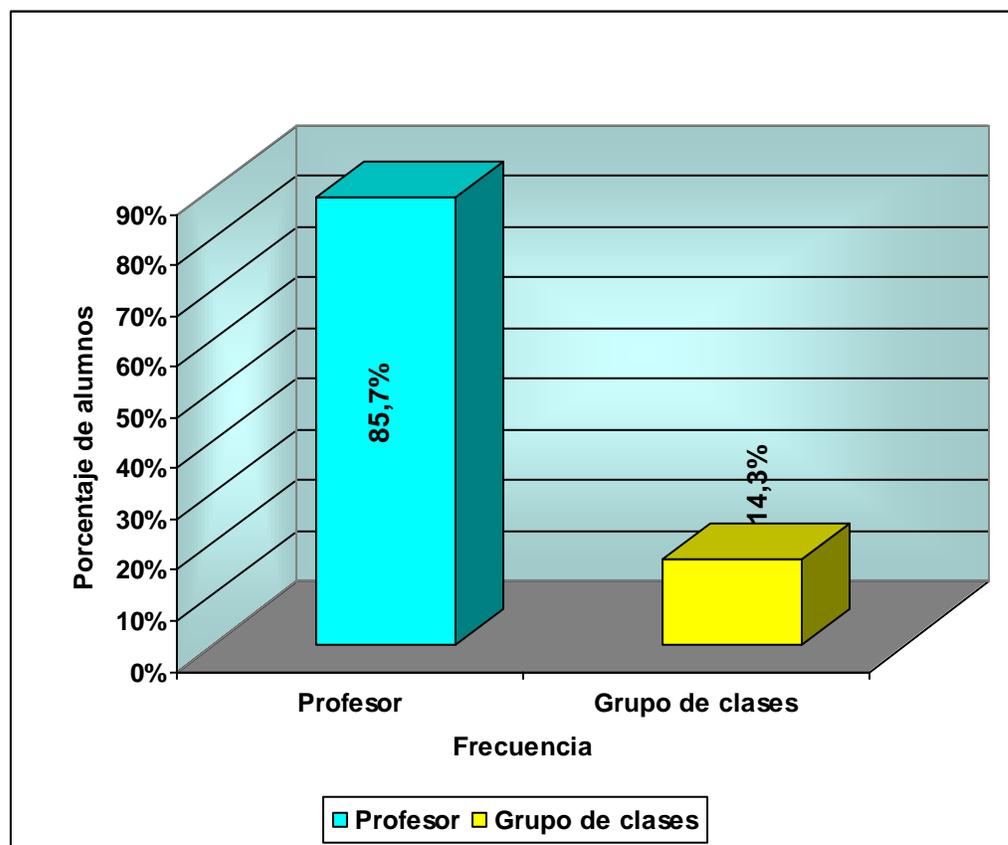


Gráfico N° 16 Quién elige los temas para realizar las composiciones escritas.

El profesor sostiene que la evaluación del proceso de producción de textos escritos es realizada tanto por él como por los estudiantes, mientras que la mayoría de los estudiantes expresan que ésta es hecha sólo por el docente y que los temas a desarrollar en las composiciones escritas los elige él. La contrariedad existente entre las opiniones permite decir que posiblemente la evaluación es hecha sólo por el profesor y que éste desconoce probablemente las diferentes modalidades de evaluación existentes donde participen todos los actores del proceso de producción de textos escritos, tales como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (Morales, 2003: 58).

4.2.6 Para qué evaluar.

Formar y mejorar las operaciones cognitivas.

El profesor expresa que evalúa las actividades de escritura con la finalidad de corregir las fallas individuales para nivelarlos, lo que contradice lo afirmado por Miras y Solé (1990 citados por Serrano, 2002: 250) en cuanto a que el propósito del para qué evaluar, es el de formar escritores capaces de producir textos mediante el análisis y la reflexión de los procesos relacionados con la composición de un escrito (planificación, textualización y revisión) para así mejorar las producciones escritas.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

5.1 Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegó después de haber analizado los datos obtenidos a lo largo de la investigación. Los objetivos planteados inicialmente fueron: En primer lugar, analizar qué evalúa el profesor el proceso de elaboración de un texto escrito en inglés como lengua extranjera, en segundo lugar, determinar qué aspectos evalúa el profesor del proceso de elaboración de un texto escrito en inglés como lengua extranjera, y por último, demostrar cuándo evalúa el docente el proceso de elaboración de un texto escrito en Inglés como lengua extranjera. Efectivamente los objetivos planteados fueron alcanzados, debido a que se logró conocer qué evalúa el profesor el proceso de elaboración de un texto escrito en inglés, cómo aspectos evalúa y cuándo lo hace.

Sin lugar a duda, la escritura no es una tarea fácil, constituye un proceso cognitivo complejo que consiste en una actividad reflexiva y creativa para expresar por medio de un discurso escrito ideas coherentes, sentimientos, pensamientos en función de un contexto comunicativo que obtiene su propio significado a través de la interacción de tres subprocesos: planificación, textualización y revisión. Es decir, que a medida que se escribe se van generando nuevas ideas que se relacionan, se estructuran y se expresan por medio de la producción escrita. (Barrios, 2003, Morales 2003 y Cassany,1997).

Por ende, la evaluación es de los procesos de elaboración de un texto escrito según Condemarín (1995: 4) es un proceso que toma en cuenta todo lo que ocurre cuando el estudiante está escribiendo. Pues permite ver los avances o dificultades que suceden en el estudiante durante un período de tiempo, especialmente cuando las planificaciones, los borradores, diferentes versiones de un mismo texto, el cómo realiza

las revisiones, dejan evidencia del aprendizaje de los estudiantes durante las diferentes etapas de la escritura.

Una vez analizados los resultados obtenidos, y tomando en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación propuestas en el capítulo I, se obtienen las siguientes conclusiones con respecto al proceso de producción de textos escritos y su respectiva evaluación.

En el caso de la planificación, se pudo comprobar que existen ciertas evidencias de este proceso cognitivo, debido a que sólo el 23,8% (5) utilizó la suboperación generación de ideas, más no las organizaron, ni se plantearon objetivos.

Al hacer referencia a la textualización, se evidenció, que los estudiantes conocen cómo elaborar borradores, puesto que el 90,4% realizó el borrador que se les pidió, sólo que lo hicieron sin tener una planificación previa.

En el proceso de revisión de la elaboración de un texto escrito, se reafirma lo dicho por Bereiter y Escardamala (1987, citados en Caldera, 2003) y Cassany (1990), sobre los escritores maduros (revisan contenido) e inmaduros (revisan forma), puesto que en el borrador hecho, los estudiantes revisaron sólo la forma del texto. Tanto el docente como los alumnos están conscientes de que a medida que se realizan varios borradores se elaboran mejores escritos (pero no lo ponen en práctica).

5.1.1. Evaluación del proceso de producción de un texto escrito.

Las dimensiones de la evaluación del proceso de producción de un texto escrito según la clasificación hecha por Cassany, Luna y Sanz (2001:74); Morales (2002:56); Serrano (2002) y Condemarin y Medina (2000) se refiere a el qué evaluar, cómo, cuándo, quién y para qué evaluar. Las mismas fueron analizadas a partir de los datos obtenidos a lo largo de la investigación, por lo que se puede concluir:

➤ Qué

Dentro del qué evaluar se pudo demostrar que a pesar de que el docente dice evaluar las diferentes operaciones cognitivas experimentadas en el proceso de elaboración de un texto escrito (planificación, revisión y textualización), la evaluación de estas operaciones no aparece reflejada dentro del plan de evaluación. Lo que pone

en evidencia que el docente solo evalúa el producto final, y deja a un lado una fuente importante de información sobre el proceso de producción de escritos. Esto se opone a lo dicho por Morales (2003:57) y Serrano y Peña (1998:19) al señalar que se deben evaluar los procesos cognitivos de la escritura (planificación, textualización y revisión), con el fin de conocer y recoger información sobre el uso adecuado y eficaz de estos procesos en el aprendizaje de la elaboración de textos escritos.

➤ **Cómo**

Existen una gran variedad de técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de producción de un texto escrito. Entre los cuales Morales (2002:59), Albarrán (2005b:547) y Blanco (1994:111) sugieren la entrevista, la observación y el análisis de las evidencias dejadas en los borradores. Entre los instrumentos: las carpetas o portafolio, el autocontrol, pautas para escribir, la escala de estimación y la lista de cotejo. Los cuales sirven como mecanismos que motivan a los estudiantes a reflexionar y controlar el proceso cognitivo que ocurre durante un acto de escritura. Sin embargo, los instrumentos utilizados por el docente son el texto final y el dictado (estrategias de evaluación del producto final). Al darle como referencia la entrevista como técnica de evaluación aseguró aplicarla, más no aparece reflejada dentro del plan de evaluación, así como ninguna otra técnica e instrumentos. Lo que significa que el docente de inglés posiblemente desconoce las técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de elaboración de un texto escrito.

➤ **Cuándo**

El docente dice realizar composiciones escritas siempre en el aula de clases, sin embargo lo manifestado por los estudiantes (57,1%) contradice tal afirmación. Además en el plan de evaluación no se refleja la planificación de actividades de composición, ni el tipo de evaluación a utilizar. Las composiciones son realizadas entre aula y casa. Como lo asegura Cassany (1999) esto trae como consecuencia que el docente carezca de información sobre el proceso de composición de sus estudiantes. Por tal razón, no puede llevar una evaluación continua desde el inicio, y durante el proceso, sino del producto final.

➤ **Quién**

La evaluación y la elección de los temas para las composiciones escritas es realizada sólo por el docente, así lo afirman la mayoría de los estudiantes 76,2% (evaluación) 85,7% (elección de temas). Esto deja a un lado lo afirmado por Morales (2003) que en la evaluación del proceso de elaboración de un escrito deben participar activamente todos los actores que intervienen en el mencionado proceso. Aunado a esto en el plan de evaluación no aparece reflejado la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como modalidades que le permiten a todos los sujetos intervenir en el proceso de evaluación.

➤ **Para qué**

El docente evalúa con el propósito de equilibrar el grupo de clase en cuanto a las dificultades que presentan. Pero no toma la evaluación como un agente formador que mejora los procesos cognitivos en la elaboración de un texto escrito.

En síntesis, mediante los resultados presentados y analizados en este capítulo, se logró evidenciar que los estudiantes producen textos escritos en inglés como lengua extranjera, más no están conscientes de los diferentes procesos cognitivos experimentados en una tarea de escritura, porque posiblemente el docente no se los ha dado a conocer. En cuanto a la evaluación del proceso de escritura, se deduce que el docente no evalúa las operaciones cognitivas, pues probablemente no tiene conocimiento de ellas. Sólo él es el responsable de la evaluación, la enfoca de manera cuantitativa, pues sólo toma en cuenta el producto final, debido a que posiblemente desconoce las diferentes técnicas e instrumentos existentes para evaluar el proceso de producción de un escrito.

5.2. Prospectivas

De acuerdo a la información aportada tanto por docente como alumnos, relacionadas con el proceso de producción de textos escritos y la evaluación del mismo, y una vez realizados los análisis y conclusiones, se presentan las siguientes prospectivas:

- Hacer una investigación cualitativa, en el cual se observe la evaluación de la escritura por un período más largo y a través de instrumentos cualitativos como la entrevista personal.
- Estudiar de manera más detallada y por separado el proceso de escritura y la evaluación de éste a nivel universitario.
- Realizar un estudio más amplio en cuanto a población y muestra de los docentes que enseñan escritura en lengua materna y en lengua extranjera, así como de estudiantes diferentes subproyectos.

5.3. Recomendaciones.

Basados en los hallazgos de este estudio consideramos pertinente realizar las siguientes recomendaciones:

- Al profesor, para que se instruya más en el área de escritura como proceso. A través de la formación y actualización del conocimiento de técnicas para el desarrollo de los procesos cognitivos que le permitan ser conscientes de que están formando escritores autónomos, eficaces y reflexivos, en el área de inglés.
- Mejorar la práctica de la escritura en inglés como lengua extranjera en los estudiantes y concienciarlos sobre la importancia de los procesos cognitivos para elaborar mejores textos escritos en esa lengua y posiblemente en la materna.
- Evaluar el proceso de producción de un texto escrito, y no sólo el producto final.
- Al profesor, para que profundice en el conocimiento de la existencia de una variedad de técnicas e instrumentos y en el desarrollo de diferentes tipos de evaluación aplicables al proceso de escritura.
- Se debe exigir a los profesores que todos los sujetos implicados en la elaboración de un texto escrito participen en la evaluación del mismo.
- A los estudiantes, para que sean participantes activos en el desarrollo de las actividades de escritura. Capaces de sugerir temas a desarrollar, exigir su participación en cuanto al proceso de evaluación de la composición escrita y a la práctica más frecuente de la escritura en inglés dentro del aula.

REFERENCIAS

- Akirov, A. (1997b). *La evaluación como actividad productiva en la enseñanza d la literatura del Inglés con fines académicos en la Universidad de Los Andes: una propuesta según la filosofía del lenguaje integral*. Legenda, 2(3), 39-48.

- Albarrán, M. (2002). *La calidad de la composición escrita en educación secundaria obligatoria (E.S.O.)*. tesis doctoral. Madrid. España. Universidad Complutense de Madrid

- Albarrán, M. (2005a). *El enfoque didáctico procesual, un camino para mejorar la enseñanza / aprendizaje de la escritura*. Memorialia, 2, 189 – 199.

- Albarrán, M. (2005b). *La Evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita*. Educere, 31, (9), 545 – 552.

- Alvez y Acevedo. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Cándidos. Valencia. España.

- Antunez, A. y Aranguren, C. (2004). *Problemática teórico filosófica en la educación básica durante las dos últimas décadas del siglo XX*. Educere, 25, 149 – 153.

- Barrios, L. (2003). *La lectura y la escritura de fábulas en el desarrollo de la lengua escrita en niños de 4º grado de Educación Básica*. Tesis de Post-grado para la obtención del título de Especialista en Lectura y Escritura.

- Blanco, M. (1994). *El proceso de la evaluación de los aprendizajes*. Mérida. Venezuela. Universidad de Los Andes. Talleres Gráficos Universitarios.

- Björk, L Y Blonstand, I. (2000). *La escritura de la enseñanza secundaria*. Barcelona. España. Graó
- Briz, E. (1998). En Mendoza Fillola. *Concepto clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Horsori.
- Caldera. R. (2003). *El Enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. (Versión Electrónica).Educere, 20, 363 – 368.
- Calkins M. L. (1993). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Camps, K. Y Castelló, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza –aprendizaje en la escritura*. En C. Moreno y Solé (coordinadoras). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial. A., pp 321-342.
- Camilloni, A; Celma, S; Litwin, E; y Palou, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Argentina: Piados Educador.
- Casanova, M. (2000). *La evaluación y su Conceptualización*. En Jiménez, B. (Editor). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis Educación, 25-56.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*, Lectura y Vida, 6, 62-79.

- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: CEPE.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D; Luna, M; Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó
- Castelló, M. (1995). *Estrategias para escribir*. Cuadernos de Pedagogía. N° 237,22-29.
- Clavijo,A y Torres, E. (1998). *La escritura en primera y segunda lengua: un proceso dos idiomas*. Lectura y Vida, 3, 33-41.
- Condemarín, M. (1995). *Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica*. Lectura y Vida, 16(4), 5-14.
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). *Taller de Lengua II*. Madrid. CEPE.
- Fuentes, M; Chacín, M y Briceño, M. (2003). *Tipos de evaluación. La cultura de la evaluación en la sociedad del conocimiento*. Caracas: s. ed.
- García, M. (2000). *Uso del portafolio en la enseñanza y evaluación de la escritura. Una experiencia pedagógica*. Entre Lenguas, 5(2), 98-111.
- Gargallo, B. (1994). *La enseñanza de estrategias de expresión escrita en educación secundaria obligatoria*. Un programa de actuación didáctica. Revista de educación. Madrid. España. N. 305, pp. 353 – 367.
- Gonzáles, M. (1998). *Evaluación: Clases y fines. Manual para la evaluación en educación física primaria y secundaria*. Barcelona. España. Praxis.

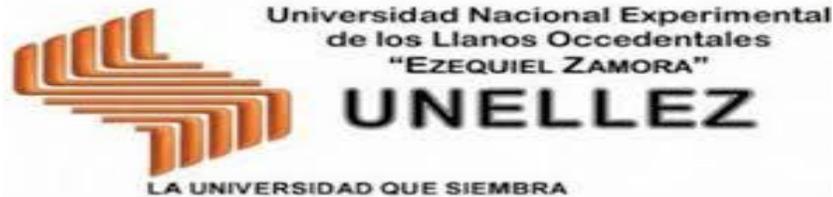
- Hayes, J. (1996). *Un Nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y emocional en la escritura*. Informe Santillana, 1 – 27. Extraído Febrero, 10, 2018, de la Web: <http://www.sgci.mec.es/reddele/biblioteca>.
- Hernández, A y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, L. (2003). *Metodología de la Investigación*. 3º Edición. México. Mc Graw Hill. Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F. McGraw-Hill.
- Miras, M; Solé, I y Castells, N. (2000). *Evaluación en el área de Lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores*. Lectura y Vida,2(21), 6-15.
- Morales, A. (2002). *Evaluación formativa de la lectura y escritura en el ámbito universitario*. Educere, 1(21), 54-64
- Morales, A. (2003). *Estudio exploratorio sobre el proceso de la escritura*. Educere, 1(20), 421-428.
- Sacristán, J. (1997). *La evaluación de la enseñanza. Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. España. Morata
- Saéz, F. (2000). *Una investigación sobre el modelo textual argumentativo en español e Inglés* (Versión Electrónica). Revista de Educación de la Universidad de Granada, 13, 295-309.

- Saéz, F. (2002). *Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura* (Versión Electrónica). Euphoros, 4, 11 – 22.
- Sánchez, C. (2005). *Evaluación de la lectura y escritura: el registro de observación en la práctica profesional docente*. Educere, 9, (31), 559 – 562.
- Santos, M. (1996). *Evaluación Educativa 1. Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Seraffini, M. (1999). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona. España. Paidós
- Serrano, S. (2002). *La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras*. Educere, 19,(6), 247-256.
- Serrano, S y Peña, J. (1998). *La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicaciones para la práctica pedagógica*. Lectura y Vida, 2(19), 11-20.
- Silva e Hidalgo. (2000). *Hacia una evaluación participativa y constructivista*. Sin editorial.
- Tamayo. (2000). *“El proceso de investigación científica”*. (3era reimpresión) Editorial Limusa. Mexico.
- Tejada, F. (2000). *Finalidad de la evaluación, en Jiménez. Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. España. Síntesis
- UPEL. (2002). *Evaluación de los aprendizajes*. Caracas.

- Valery, O. (1999). *El proceso de escribir: Modelos Teóricos*. Tesis de Postgrado para la obtención de Magíster Scientiae en Educación mención Lectura.
- Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: Una propuesta integradora*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Villalobos, J. (2002). *Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura*. *Educere*, 5,(16), 390-396
- Lerner y Palacios. (1990). *El aprendizaje de la Lengua Escrita en la escuela, "Reflexión sobre la propuesta pedagógica constructivista"*. M.E. Venezuela.

ANEXOS

ANEXO A: CUESTIONARIO PARA PROFESOR



CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estimado profesor:

El siguiente **cuestionario** esta dirigido a usted como profesor(a) del subproyecto Ingles Instrumental del segundo semestre de la Carrera Contaduría Publica. La aplicación del mismo se realizará con la finalidad de obtener información sobre la evaluación del proceso de producción de un texto escrito en inglés como lengua extranjera.

La información que se obtendrá será utilizada de manera confidencial y con fines estrictamente académicos. Por lo tanto, se agradece la mayor colaboración posible y responder con la mayor sinceridad.

Por favor no deje de responder ninguna de las interrogantes, ya que de usted depende el éxito de esta investigación.

Instrucciones:

A continuación usted encontrará 22 planteamientos con sus respectivas opciones, ante las cuales debe marcar con una equis (X) en la opción que refleje su realidad.

1. Planifica actividades de escritura en el subproyecto de Ingles Instrumental.
 - a) Siempre ____

- b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
2. Realizan sus estudiantes esquemas antes de empezar a escribir.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
3. Toma en cuenta los esquemas al momento de evaluar el texto escrito.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
4. Los estudiantes planifican antes de escribir para saber si disponen de suficiente información sobre el tema o si tienen que buscarla.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
5. Toma en cuenta las planificaciones realizadas por sus estudiantes al momento de evaluar el escrito.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
6. Realiza el estudiante varios borradores antes de pasar el escrito en limpio.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____

7. Cuando el estudiante realiza borradores, elabora:
 - a) Uno ____
 - b) Dos ____
 - c) Tres ____
 - d) Mas de tres ____
8. Valora usted los diferentes borradores realizados por sus estudiantes.
 - a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
9. Muestran los estudiantes avances a medida que realizan diferentes borradores.
 - a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
10. Evalúa los avances que muestran los estudiantes a medida que elaboran diferentes borradores.
 - a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
11. Lleva usted un registro evaluativo de las técnicas que utilizan los estudiantes para componer escritos.
 - a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
12. Qué aspectos revisan los estudiantes en sus composiciones escritas:
 - a) Contenido SI ____ NO ____

b) Forma SI ____ NO ____

En caso de que revisen la forma, en que aspectos lo hacen:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

13. Qué aspectos evalúa en las composiciones escritas de los estudiantes.

a) Contenido SI ____ NO ____

b) Forma SI ____ NO ____

14. En caso de evaluar forma, qué aspectos toma en cuenta:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

15. Mencione los instrumentos que utiliza para evaluar el proceso de producción de un borrador.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

16. Conocen sus estudiantes los instrumentos que emplea para evaluar el proceso de producción de textos escritos.

a) Siempre ____

b) Casi siempre ____

c) Algunas veces ____

d) Nunca ____

17. Planifica usted entrevistas personales con los estudiantes como técnica de evaluación.

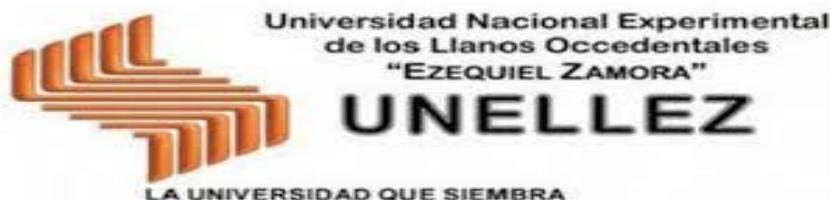
a) Siempre ____

b) Casi siempre ____

- c) Algunas veces _____
 - d) Nunca _____
18. En caso que realice entrevistas, con que frecuencia las aplica:
- a) Una semanal _____
 - b) Una cada dos semanas _____
 - c) Una mensual _____
 - d) Una durante el semestre _____
19. Con qué finalidad las realiza:
- _____
- _____.
20. Quién evalúa el proceso de producción de los escritos.
- a) El profesor _____
 - b) El estudiante _____
 - c) El grupo de clase _____
 - d) El profesor y el estudiante _____
21. Sus estudiantes producen las composiciones escritas en:
- a) La casa _____
 - b) El aula _____
 - c) La casa y el aula _____
22. La longitud de las composiciones es de:
- a) Menos de 4 líneas _____
 - b) De 4 a 8 líneas _____
 - c) Media pagina _____
 - d) Una pagina _____
 - e) Más de una página _____

Gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO B: CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTE



CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Estimado estudiante:

El siguiente **cuestionario** esta dirigido a ti como estudiante del subproyecto Ingles Instrumental del segundo semestre de la Carrera Contaduría Publica. La aplicación del mismo se realizará con la finalidad de obtener información sobre la evaluación del proceso de producción de un texto escrito en inglés como lengua extranjera.

La información que se obtendrá será utilizada de manera confidencial y con fines estrictamente académicos. Por lo tanto, se agradece la mayor colaboración posible y responder con la mayor sinceridad.

Por favor no deje de responder ninguna de las interrogantes, ya que de usted depende el éxito de esta investigación.

Instrucciones:

A continuación usted encontrará 21 planteamientos con sus respectivas opciones, ante las cuales debe marcar con una equis (X) en la opción que refleje su realidad.

1. Frecuencia con que elaboras composiciones escritas en las clases de ingles:

- a) Todos los días de clase. _____
 - b) Una vez a la semana. _____
 - c) Dos veces al mes. _____
 - d) Una vez cada dos meses. _____
2. Quién elige los temas para realizar composiciones escritas:
- a) El docente _____
 - b) Tu mismo _____
 - c) Nosotros los del grupo de clase _____
3. Te planteas objetivos antes de realizar una composición.
- a) Siempre _____
 - b) Casi siempre _____
 - c) Algunas veces _____
 - d) Nunca _____
4. Evalúa el profesor los objetivos que te has planteado antes de elaborar un texto escrito.
- a) Siempre _____
 - b) Casi siempre _____
 - c) Algunas veces _____
 - d) Nunca _____
5. Generas ideas antes de realizar una composición escrita.
- a) Siempre _____
 - b) Casi siempre _____
 - c) Algunas veces _____
 - d) Nunca _____
6. En caso de hacerlo, nombra las técnicas que utilizas.
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
7. Evalúa tu profesor las ideas que generas antes de realizar un escrito.

- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
8. Tu profesor evalúa los borradores que realizas.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
9. Qué revisas en los borradores.
- a) Contenido SI ____ No ____
 - b) Forma (ortografía, coherencia, márgenes, entre otros) SI ____ NO ____
- Especifica cuales:
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
10. Cuántos borradores elaboras antes de pasar al limpio un escrito.
- a) Ninguno ____
 - b) Uno ____
 - c) Dos ____
 - d) Tres ____
 - e) Más de tres ____
11. Piensas que realizas mejores escritos a medida que realizas varios borradores
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____

12. Tu profesor evalúa las revisiones que haces en el contenido y forma del texto.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
13. Cuáles aspectos de forma evalúa tu profesor.
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
14. Tu profesor evalúa los avances que muestras al elaborar diferentes borradores.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
15. Tu profesor te ha enseñado técnicas de escritura
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
16. Menciona las técnicas de escritura que conoces.
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
17. Conoces los instrumentos que utiliza el profesor para evaluar el proceso de escritura.
- a) Siempre ____

- b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
18. Te hace el profesor entrevistas para conocer sobre el proceso de producción de tus escritos.
- a) Siempre ____
 - b) Casi siempre ____
 - c) Algunas veces ____
 - d) Nunca ____
19. La evaluación del proceso de producción de tus composiciones escritas, la realiza.
- a) El profesor ____
 - b) Tú ____
 - c) Tus compañeros ____
20. Tus producciones escritas las realizas en.
- a) La casa ____
 - b) El aula ____
 - c) La biblioteca ____
 - d) La casa y el aula ____
 - e) Ciber café o centros de comunicaciones ____
21. La longitud de las composiciones es de.
- a) Más de 4 líneas ____
 - b) De 4 a 8 líneas ____
 - c) Media página ____
 - d) Una página ____
 - e) Más de una página ____

Gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO C: MARCO DE REFERENCIA PARA LA REVISIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN

1. ¿Se refleja en el programa del subproyecto Inglés Instrumental la planificación del desarrollo de los procesos de producción de textos escritos?
2. ¿Cuál es el valor ponderativo que tiene la escritura del inglés respecto a las demás modalidades de la lengua (speaking, reading, listening and comprehension)?
3. ¿Con qué frecuencia tiene planificada las actividades de escritura?
4. ¿Refleja el plan de evaluación cuáles aspectos de la escritura son planificados para evaluar (fondo: planificación (generar ideas, organizarlas, objetivos planteados); textualización (elaboración de borradores); forma: ortografía, cohesión, gramática, otros)?
5. ¿refleja el plan de evaluación cuál es el valor ponderativo que se le da a cada uno de los aspectos en una actividad de escritura?
6. ¿Planifica diferentes instrumentos de evaluación para valorar los escritos de los estudiantes? ¿cuáles?
7. ¿Planifica la autoevaluación, la coevaluación u otras formas de evaluación para valorar el proceso de producción de los escritos de los estudiantes?
8. ¿Qué tipo de evaluación tiene planificada?

ANEXO D: INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

Instrumento para evaluar el proceso de producción de un texto escrito

Este instrumento recoge información sobre el proceso que sigue el estudiante al producir un texto escrito.

Dicha información se debe recoger de los indicios dejados en los borradores. Existen dos opciones, SI y NO.

Coloque una **X** dentro del cuadro seleccionado.

Suboperaciones	Operación / Indicador	Si	No	Observación
	PLANIFICACIÓN			
Generar y organizar las ideas	Genera ideas a través de una técnica (lluvia de ideas, escritura libre, dibujos, explora el tema...)			
	Organiza las ideas a través de una técnica (hoja para pensar, guía para la organización de las ideas, numerar las ideas, flechas corchetes...)			
Fijar objetivos	Revela la estructura del texto (en la organización de las ideas)			
	Quedan claras las circunstancias que motivan el escrito (en el borrador)			
	Queda clara la intención del escrito (en el borrador)			
	TEXTUALIZACIÓN			
	Ejecuta el plan elaborado			
	Realiza varios borradores			
	REVISIÓN			
Diagnosticar y operar en el contenido	Agregar nuevas ideas a las generadas (en la planificación)			
	Elimina ideas generadas (en la planificación)			
	Realiza correcciones en las ideas organizadas (planificación)			
	Elimina ideas argumentadas o ejemplificadas (en el borrador)			
	Agrega nuevos argumentos o ideas a las ideas expuestas en el borrador			
	Busca nuevas argumentaciones o ejemplificaciones a las ideas expuestas (en el borrador)			
Diagnosticar y operar en la forma	Corrige la ortografía			
	Cambia vocablos			
	Corrige la morfosintaxis			
	Presenta en el borrador una introducción, cuerpo y conclusión			
	Elabora una idea principal en cada párrafo			
	Evita repetir ideas			
	Evita exponer ideas contradictorias			
	Existe relación entre el título y el contenido			
	Utiliza adecuadamente los conectores			
	Emplea los signos de puntuación adecuadamente			
	Usa los pronombres de forma adecuada			
	Adecua los tiempos verbales			
	Adecua el registro al contexto donde va a circular el texto			

Tomado de Albarrán (2005b)

ANEXO E: CUADRO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR LOS EXPERTOS



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
PROGRAMA UNELLEZ SANTA BÁRBARA
COORDINACIÓN AREA DE POSTGRADO

Carta de Validación

Yo, Lisney Márquez titular de la Cedula de Identidad N° V-18.191908, por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado el instrumento de recolección de datos correspondiente al Trabajo de Grado titulado: **Evaluación del Proceso de Producción de Textos Escritos en Inglés como Lengua Extranjera** en estudiantes del II semestre de la carrera **Licenciatura en Contaduría Pública del Programa Académico UNELLEZ – Santa Bárbara**, presentado por el licenciado: **Hilber Gley Contreras Mora**, titular de la cédula de la Identidad N° 16.334.011, para optar al Título de *Magíster Scientiarum en Educación Superior, mención Docencia Universitaria*, el cual **apruebo** en calidad de validador.

En Santa Bárbara de Barinas, a los 20 días del mes de septiembre de 2018.

Firma del Experto

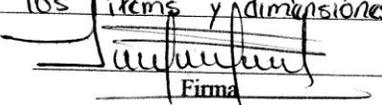
Cuadro de Validación

Datos del experto

Nombre y Apellido: Jisney Márquez
 C.I. N° V-18191908 Profesión Msc. en Orientación de la Conducta.
 Fecha de validación: 25 / 09 / 2018

	Pertinencia						Coherencia						Claridad						Recomendación								
	Si			No			Si			No			Si			No			Aceptar			Modificar			Eliminar		
	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M
1	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
2	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
3	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
4	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
5	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
6	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
7	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
8	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
9	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
10	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
11	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
12	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
13	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
14	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
15	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
16	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
17	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
18	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
19	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
20	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						
21	✓	✓	✓				✓	✓	✓										✓	✓	✓						

Nota: para la respectiva validación, por favor tomar en consideración la presente leyenda:
P hace referencia al cuestionario de profesor, **E** representa el cuestionario de estudiantes
 y **M** alude al marco de referencia para la revisión del plan de evaluación.

Observación: Se considera aprobado por existir coherencia y pertinencia entre los ítems y dimensiones.

 Firma



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZEQUIEL ZAMORA
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
PROGRAMA UNELLEZ SANTA BÁRBARA
COORDINACIÓN AREA DE POSTGRADO

Carta de Validación

Yo, Msc. José G. Ordoñez titular de la Cedula de Identidad N° 4.866.050, por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado el instrumento de recolección de datos correspondiente al Trabajo de Grado titulado: **Evaluación del Proceso de Producción de Textos Escritos en Inglés como Lengua Extranjera en estudiantes del II semestre de la carrera Licenciatura en Contaduría Pública del Programa Académico UNELLEZ – Santa Bárbara**, presentado por el licenciado: **Hilber Gley Contreras Mora**, titular de la cédula de la Identidad N° 16.334.011, para optar al Título de *Magíster Scientiarum en Educación Superior, mención Docencia Universitaria*, el cual **apruebo** en calidad de validador.

En Santa Bárbara de Barinas, a los 20 días del mes de septiembre de 2018.

Firma del Experto

Cuadro de Validación

Datos del experto

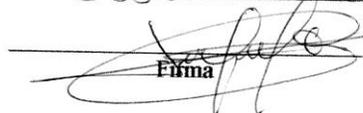
Nombre y Apellido: Jose' Gregorio Ochoa Pérez
 C.I. N° 14.866050 Profesión MSc. En Docencia Universitaria
 Fecha de validación: 23 / 09 / 2018

	Pertinencia						Coherencia						Claridad						Recomendación					
	Si			No			Si			No			Si			No			Aceptar		Modificar		Eliminar	
	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	P	E	P	E
1	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
2	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
3	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
4	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
5	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
6	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
7	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
8	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
9	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
10	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
11	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
12	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
13	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
14	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
15	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
16	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
17	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
18	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
19	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
20	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			
21	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓			

Nota: para la respectiva validación, por favor tomar en consideración la presente leyenda:
P hace referencia al cuestionario de profesor, *E* representa el cuestionario de estudiantes
 y *M* alude al marco de referencia para la revisión del plan de evaluación.

Observación:

Se aprueba el presente Instrumento
sin ninguna observación


 Firma

Cuadro de Validación

Datos del experto

Nombre y Apellido: Delis Omaira López de Echenique.

C.I. N° V-8.183.789 Profesión Mpsc. Docencia Universitaria

Fecha de validación: 24 / 09 / 2018

	Pertinencia						Coherencia						Claridad						Recomendación								
	Si			No			Si			No			Si			No			Aceptar			Modificar			Eliminar		
	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M	P	E	M
1	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
2	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
3	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
4	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
5	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
6	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
7	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
8	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	✓	✓						
9	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
10	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
11	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
12	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
13	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
14	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
15	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
16	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
17	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
18	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
19	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
20	✓	✓					✓	✓					✓	✓					✓	✓							
21	✓						✓						✓						✓								

Nota: para la respectiva validación, por favor tomar en consideración la presente leyenda:
P hace referencia al cuestionario de profesor, **E** representa el cuestionario de estudiantes
 y **M** alude al marco de referencia para la revisión del plan de evaluación.

Observación: El probado presenta coherencia y pertinencia entre
Items y Dimensiones.


 Firma V-8.183.789