RE-VISTA: REVISIÓN DE LA ESCRITURA
LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ESCRITOR

Monografía para optar al título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés

PRESENTADO POR

LEIDY JOHANNA PEÑUELA DIAZ
Código 2010238049

ASESOR

OLBERS GIRALDO DUQUE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ D.C
2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del Presidente del jurado

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	**FORMATO**
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	**Versión: 01**
Fecha de Aprobación: 10 – 10 – 12	**Página 1 de** 2

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	RE-VISTA: REVISIÓN DE LA ESCRITURA. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ESCRITOR.
Autor(es)	Peñuela Díaz, Leidy Johanna.
Director	Giraldo Duque, Olbers.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 149 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	PRODUCCIÓN TEXTUAL, PROCESO DE ESCRITURA, EVALUACIÓN, EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA.

2. Descripción
Este trabajo de grado muestra la investigación realizada en el grado 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, desde la aplicación de una propuesta de intervención pedagógica en donde la ejecución de las estrategias de evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación) del proceso escritor comprendieron un espacio para el fortalecimiento de la producción escrita. Los estudiantes habituados a evaluaciones formales de sus producciones escritas, concebían la escritura como el producto resultante de actividades mecánicas y sin trascendencia alguna, es por esto que se hace necesaria la creación de espacios que propicien el modelaje, la interacción, la retroalimentación y la reflexión, generando procesos de regulación durante la revisión de un texto; conllevando simultáneamente, un cambio de paradigma en las concepciones y prácticas de evaluación que se llevan a cabo en los procesos escritos, desarrollando y mejorando así la producción textual que requieren los estudiantes para su formación académica, intelectual y social.
3. Fuentes
Alvarado, L., y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas, Venezuela: Sapiens. Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata. Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como

competencia para la vida. *Enunciación revista de lenguaje:* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *10*(1), 4-14.

Ávila, N., Bedwell, P., Correa, M., Cox, C., Domínguez, A., Fuentes, L.,… Veas, M. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.* Santiago de Chile, Chile: Santillana del Pacífico S.A.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.

Bruno, E. y Beke, R. (2004) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 25*(3), 6-15.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, (49), 3-19.

Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (16), 49-60.

Cárdenas, A. (2014). *La evaluación en la escritura como proceso auto – reflexivo en los estudiantes del grado 301 de la IED Rafael Bernal Jiménez* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura.* Barcelona, España: Empúries.

Cerón, H. E. (2016). *Colegio Rafael Bernal Jiménez IED Manual de Convivencia.* Bogotá, Colombia: Casa Viher servicios institucionales.

Cook, T.D. y Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Fidias, G. Arias. (1999). *El proyecto de investigación*. (3era Edición). Caracas, Venezuela: Editorial epistemes. Orial Ediciones.

Fuentes, F., Pinilla, M., Ramírez. A., Russi, M., Suárez, L., Villada, S. y Virgüez, N. (2017). *Colegio Rafael Bernal Jiménez IED Plan de estudios ciclo dos.* Bogotá, Colombia.

Gómez, S. (2016). A*utoevaluando entre letras* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Guzmán, R., Arce, J. y Valera, S. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*.

Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación Distrital.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing* New Jersey: C.M. Levy y S. Ransdell (eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

Hawe, E. y Dixon, H. (2013). Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom. *Elsevier, 19,* (2014), 66-79.

Hederich, C.; Camargo, A. (1999). *Estilos cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales colombianas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) - Colciencias.

Herrera, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en Enseñanza Primaria. *Revista Ibero Americana de Educación.* Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/Herrera.PDF

Herrera, P., Gámez, P., Torres, Á., Corredor, J. y Quintero, F. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Enunciación, 13*(1), 38-44. Doi: https://doi.org/10.14483/22486798.1259

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 28*(4), 50-59.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2016). *Establecimiento educativo Colegio Rafael Bernal Jiménez (IED) Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.* Recuperado de http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jspx

Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación Distrital.

López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje.* Bogotá: Editorial Magisterio.

López, P. (2014). Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. *Revista Torreón Universitario, 4*(6), 12-20.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.* Colombia: MEN.

Pinilla, M. (Agosto de 2017). *Indicadores de desempeño grado cuarto*. (L. Peñuela, Entrevistador).

Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* (53), 10-21.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro.* Recuperado de http://centros.edu.xunta.es/ceipcondesadefenosa/bibliocondesa/proxectos/librotesouro/Cronologia_de_la_escritura.pdf

Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. (2016). *Ficha local barrios unidos diciembre 15 de 2016.* Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/12._perfil_barrios_unidos-_segunda_version_dic16.pdf

4. Contenidos

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. En el primero se define el problema por medio de la contextualización que incluye una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, además de la caracterización de los estudiantes, así mismo la delimitación del problema, pregunta problema, justificación y objetivos.

En el segundo capítulo, se presenta el marco de referencia que contempla el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios que tienen que ver con el tema de la investigación, y el marco teórico con los autores que soportan el trabajo.

El tercer capítulo desglosa el diseño metodológico por medio del cual se especifica el paradigma, tipo de investigación, técnica de recolección y análisis de la información, y universo poblacional, al igual que los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo se mencionan y describen las fases desarrolladas en la intervención pedagógica, aludiendo a aspectos didácticos y metodológicos de la misma.

El quinto capítulo comprende la organización y el análisis de la información, efectuándose un análisis por triangulación de instrumentos para obtener un resultado general del proceso conforme a los objetivos específicos de esta investigación.

El capítulo seis evidencia las conclusiones de la aplicación de la propuesta, y el capítulo siete relaciona recomendaciones en el marco del mejoramiento de la competencia comunicativa.

5. Metodología

En este trabajo de grado se utiliza la metodología de investigación acción – educativa por cuanto es una investigación que busca fortalecer la producción textual del grado 503 en el Colegio Rafael Bernal Jiménez, a través de un trabajo en el aula que posibilitó el modelaje, la interacción, la retroalimentación y la reflexión entre los distintos agentes de la comunidad educativa. A su vez, el estudio se ubicó dentro del paradigma socio – crítico para generar una transformación educativa y

social en la población objeto de estudio. Finalmente, se utilizaron instrumentos como las encuestas, las rúbricas de evaluación (diseñadas por la docente investigadora) y los portafolios para recoger la información insumo y así, definir el problema de investigación, aplicar la propuesta de intervención, y analizar los resultados obtenidos durante el proceso pedagógico e investigativo.

6. Conclusiones

La ejecución del proyecto fomentó por un lado, el aprendizaje significativo ya que este proyecto les permitió comprender a los estudiantes la escritura como un acto comunicativo que trasciende los límites del aula; por otro lado, logró la realización de actividades de escritura con propósitos comunicativos claros, interesantes y con sentido para cada uno de los alumnos.

La aplicación de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como estrategia didáctica contribuyó con la enseñanza de habilidades sociales basadas en el respeto, la confianza y la colaboración entre alumnos y docente.

El empleo del portafolio como instrumento didáctico posibilitó la apropiación de la escritura como proceso. En consecuencia, la población del curso 503 se apropió no sólo de conceptos si no también, de estrategias que permiten la creación de producciones textuales bien elaboradas: análisis de la situación comunicativa, planificación, textualización, revisión y edición.

El uso de las rúbricas analíticas de evaluación originó progresos para el desarrollo de las producciones escritas puesto que, posibilitaron la contextualización de los aprendizajes medidos y así, cada estudiante pudo conocer los criterios y objetivos de la producción textual.

Los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez lograron entender, asumir y practicar la evaluación como un proceso imprescindible e integrado al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, el proyecto "*Revisión de la escritura*" confirma que los educandos lograron fortalecer su autonomía porque se alejaron poco a poco del acompañamiento docente para situarse en un camino de aprendizaje autónomo.

Elaborado por:	PEÑUELA DÍAZ, Leidy Johanna.
Revisado por:	GIRALDO DUQUE, Olbers.

Fecha de elaboración del Resumen:	28	10	2018

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

RESUMEN 11
1. PROBLEMA 12
1.1. Contextualización 12
1.2. Delimitación del problema 18
1.3. Pregunta problema 20
1.4. Justificación 20
1.5. Objetivos 22
1.5.1. Objetivo general 22
1.5.2. Objetivos específicos 23
2. MARCO TEÓRICO 23
2.1. Antecedentes 23
2.2. Referente teórico 28
2.2.1. Producción textual 28
2.2.2. Proceso de escritura 30
2.2.3. Evaluación 31
2.2.4. Evaluación del proceso de escritura 33
3. DISEÑO METODOLÓGICO 35
3.1. Paradigma, tipo de investigación y técnica de recolección y análisis de la información 35
3.2. Universo poblacional 36
3.3. Instrumentos de recolección de datos 36
3.3.1. Encuestas 36
3.3.2. Rúbricas de evaluación 37
3.3.3. Portafolio 38
3.4. Matriz categorial 39
4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA 40
4.1. Fase 1. Interactuar para aprender (Sensibilización) 41
4.2. Fase 2. Revisar una y otra vez (Intervención) 42
4.3. Fase 3. ¿Cómo nos fue? (Evaluación) 46
5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 46
6. CONCLUSIONES 82
7. RECOMENDACIONES 85
REFERENCIAS 86
ANEXOS 88

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Progreso del Estudiante 4 54
Tabla 2. Progreso de la planificación del Estudiante 6 55
Tabla 3. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 21 57
Tabla 4. Progreso en la cohesión del Estudiante 11 58
Tabla 5. Progreso en la puntuación del Estudiante 31 58
Tabla 6. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 23 59
Tabla 7. Progreso en la ortografía del Estudiante 20 59
Tabla 8. Progreso en la puntuación del Estudiante 25 60
Tabla 9. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 9 60
Tabla 10. Progreso en la cohesión del Estudiante 7 61
Tabla 11. Progreso en la ortografía del Estudiante 12 62
Tabla 12. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 10 63
Tabla 13. Progreso en la ortografía y puntuación del Estudiante 8 64
Tabla 14. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 30 65
Tabla 15. Progreso en la cohesión del Estudiante 15 66
Tabla 16. Progreso en la ortografía del Estudiante 11 67
Tabla 17. Progreso en la puntuación del Estudiante 32 67
Tabla 18. Reflexión del Estudiante 25 sobre los resultados de su producción textual y los procesos para llegar a ella 72
Tabla 19. Fortalecimiento de la autonomía del Estudiante 28 72

ÍNDICE DE ANEXOS

Pág.

Anexo 1: Matriz de observación 89
Anexo 2: Encuesta de caracterización estudiantes 90
Anexo 3: Prueba diagnóstica 92
Anexo 4: Rúbrica de evaluación 1
Anexo 5: Rúbricas analíticas de evaluación para texto narrativo (cuento) 1
Anexo 6: Rúbricas analíticas de evaluación para texto instructivo (receta o manualidad) 1
Anexo 7: Encuesta sobre el proceso de escritura (pretest y postest) 9
Anexo 8: Taller de escritura (pretest y postest) 11
Anexo 9: Concepto sobre la escritura y su evaluación (pretest) 13
Anexo 10: Planeación 14
Anexo 11: Planeación 15
Anexo 12: Planeación 17
Anexo 13: Encuestas sobre el proceso evaluativo 18
Anexo 14: Concepto sobre la escritura y su evaluación (postest) 22
Anexo 15: Resultados de la encuesta del proceso de escritura (pretest) 24

Anexo 16: Resultados del taller de escritura para texto narrativo (pretest) 25
Anexo 17: Resultados del taller de escritura para texto instructivo (pretest).....26
Anexo 18: Resultados de la actividad de conceptos sobre la escritura y su evaluación (pretest)..27
Anexo 19: Resultados de la adecuación de la situación comunicativa 28
Anexo 20: Resultados de la pertinencia de la planificación.....28
Anexo 21: Resultados de la autoevaluación para el texto narrativo 29
Anexo 22: Resultados de la autoevaluación para el texto instructivo.....29
Anexo 23: Resultados de la coevaluación para el texto narrativo.....30
Anexo 24: Resultados de la coevaluación para el texto instructivo.....30
Anexo 25: Resultados de la heteroevaluación para el texto narrativo 31
Anexo 26: Resultados de la heteroevaluación para el texto instructivo.....31
Anexo 27: Progreso del estudiante 6.....32
Anexo 28: Progreso del estudiante 23.....33
Anexo 29: Resultados de encuestas del proceso evaluativo 34
Anexo 30: Resultados de las encuestas del proceso de escritura (pretest y postest).....35
Anexo 31: Resultados de los talleres de escritura para texto narrativo (pretest y postest) 36
Anexo 32: Resultados de los talleres de escritura para texto instructivo (pretest y postest).....37
Anexo 33: Resultados de las actividades de conceptos sobre la escritura y su evaluación (pretest y postest) 38

RESUMEN

El presente documento da cuenta de la implementación y desarrollo del trabajo de investigación e intervención pedagógica "*Re-vista: revisión de la escritura. La evaluación del proceso escritor*", el cual tuvo como objetivo determinar la incidencia que tiene la evaluación del proceso de escritura sobre la mejora de la producción textual en los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez. La población objeto de estudio no conocía ni utilizaba las estrategias necesarias que les permitiera desarrollar su capacidad para determinar un tema, elegir un tipo de texto y un propósito comunicativo, y revisar los textos en cuanto a aspectos gramaticales, ortográficos, y de coherencia y cohesión dificultando así, el correcto desarrollo en la habilidad escrita de los estudiantes. Por lo tanto, el presente estudio propuso el mejoramiento de la producción escrita generando un cambio en la concepción de escritura a través de la evaluación como estrategia didáctica que, describió, analizó y valoró las estrategias del proceso escritor (análisis de la situación comunicativa, planificación, textualización, revisión y edición) para luego, fortalecer la producción textual de los estudiantes. Así mismo, la presente investigación se ubicó dentro del paradigma socio-crítico, asumiéndose como tipo de investigación acción – educativa, y haciendo uso de técnicas mixtas para la recolección y análisis de información, procurando generar una transformación educativa y social en la población objeto de estudio.

1. PROBLEMA

1.1. Contextualización

El presente trabajo de investigación fue realizado en el Colegio Rafael Bernal Jiménez ubicado en el barrio Doce de Octubre de la localidad Barrios Unidos. Teniendo en cuenta la ficha local de Barrios Unidos realizada por la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (2016), la localidad se distingue por ser un importante centro de comercio y servicios; sobresale la actividad industrial de pequeño y mediano alcance, en diversas áreas como la elaboración de muebles, litografías, almacenes de compra y venta de repuestos para automóvil y almacenes de calzado. Barrios Unidos es la decimotercera localidad con mayor número de personas (39.106) matriculadas en preescolar, primaria, secundaria y media en Bogotá.

Ahora bien, el Colegio Rafael Bernal Jiménez de naturaleza oficial y de carácter mixto, se encuentra conformado por dos sedes así, SEDE A: imparte educación formal a los niveles Básica Secundaria y Media, SEDE B: imparte educación formal a los niveles Preescolar y Básica Primaria. Por otro lado, el 08 de septiembre de 2015 la Secretaría de Educación Distrital reconoció al Colegio el carácter de institución educativa de jornada única, gracias a la implementación de políticas educativas como: atención a la primera infancia; centros de interés integrados a la jornada única de preescolar a grado noveno; y educación media fortalecida en la formación básica de matemáticas, ingeniería, tecnologías de la información, ciencias económicas y ciencias administrativas. El proyecto educativo institucional del Colegio Rafael Bernal Jiménez tiene como horizonte la *Formación con trascendencia humana para el Liderazgo en Ciencia y Tecnología*; llevando a cabo la misión de formar personas competentes, gestoras de un proyecto de vida a través del pensamiento humanístico y del conocimiento tecnológico que las convierta en generadoras de una nueva sociedad crítica, constructiva y transformadora. Para lo cual, se

visualiza a la institución en un periodo de dos años, como un espacio reconocido a nivel Distrital por su liderazgo en el uso pedagógico y administrativo de las TIC como herramienta tecnológica, motivadora, e innovadora con perspectiva humanística en la apropiación del conocimiento (Manual de Convivencia, 2016).

El presente trabajo de investigación comenzó su fase de observación, caracterización y diagnóstico en el segundo semestre del 2017 con 35 estudiantes del curso 403 de los cuales, 22 pasaron posteriormente al curso 503 conformando un nuevo grupo de 33 estudiantes junto a 11 niños nuevos. En consecuencia, el presente trabajo está dirigido a 33 estudiantes del curso 503 cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años; quienes fueron caracterizados a partir de observaciones en el aula, orientadas por una matriz categorial de observación *(Anexo 1)* que tuvo en cuenta tanto la dimensión cognitiva como la socio – afectiva del grupo de estudiantes. Además, se aplicó una encuesta dirigida a los educandos *(Anexo 2)* con el objetivo de caracterizarlos fundamentalmente en los ámbitos familiares, académicos, de bienestar y de intereses que influyen en los procesos de aprendizaje.

A partir de lo anterior, la población del curso 503 se caracterizó en la dimensión cognitiva como: un grupo motivado y con buena disposición para el aprendizaje; sus intereses se relacionan con el deporte (66%), demostrando la capacidad de los estudiantes para coordinar la mente con el cuerpo y usar su cuerpo como canal de información y de expresión. Continuando con la atención, se observó que el grupo sabe seguir instrucciones, escucha atentamente y no permite que factores externos influyan en su concentración; lo anterior se confirmó con los datos expresados en la encuesta, el 72% afirmó que pocas veces se desconcentra o pierde la atención. El nivel de participación en el curso es óptimo, los niños exponen sus ideas o posiciones frente a un tema; además la población objeto de estudio manifestó en un 90% mayor frecuencia en el uso de la

pregunta *¿Por qué?,* dando referencia a una percepción y procesamiento de tipo imaginativo ya que, ellos necesitan entender cómo se relaciona lo que aprenden con sus creencias, sentimientos y pensamientos (Hederich y Camargo, 1999). Por otro lado, la población del cuso 503 se caracterizó en la dimensión socio – afectiva como: un grupo con buenas relaciones interpersonales basadas en la colaboración entre estudiantes y profesora; además de esto, se observó que la disposición para el trabajo tiende a ser grupal, el 59% del curso prefiere el trabajo en equipo tomando decisiones y ayudándole a sus compañeros, lo que se refiere a las preferencias en el salón de clase en donde, los estudiantes son colaborativos gozando de un aprendizaje que permita compartir ideas y talentos (Hederich y Camargo, 1999). A su vez, la observación permitió establecer que los estudiantes son capaces de identificar las autoridades a las que pueden acudir cuando es necesario, principalmente, en la constante búsqueda y formulación de preguntas que hacen los estudiantes a la profesora para resolver tanto sus dificultades académicas como, sus problemas de convivencia; correspondiendo con un 69% de los estudiantes que afirmó preguntarle a la profesora cuando no entienden algo. Finalmente, en cuanto a la resolución de problemas, el 35% de los estudiantes habla con alguien para expresar sus emociones, refiriéndose a la capacidad de los educandos para decir con precisión aquello que piensan o sienten y de esta manera resolver los problemas a través de la palabra.

Ahora bien, durante el segundo semestre del 2017 la presente investigación buscó identificar el nivel de desarrollo en los procesos de comprensión y producción de las competencias comunicativas del curso 403 para lo cual, se diseñó como instrumento de recolección de información una prueba diagnóstica *(Anexo 3)*, ésta surgió de una rúbrica de evaluación *(Anexo 4)* que involucró las competencias comunicativas de lectura, escritura, oralidad y escucha; considerando los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para grados primero a

tercero establecido por el Ministerio de Educación Nacional. En tanto, los resultados son los siguientes para cada una de las habilidades comunicativas.

La evaluación de los procesos de comprensión lectores en los estudiantes dio como resultado que en la elaboración de hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos, los estudiantes se encontraba en desempeño alto (80%). En lo que respecta a la identificación del propósito comunicativo de un texto, el 86% demostró un desempeño alto. En relación con la identificación de la idea global de un texto, los resultados (69%) se ubicaron en el desempeño alto. Con respecto a la comparación de textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones, los resultados fueron de un 60% para el desempeño alto. Acerca del reconocimiento de la función social de los diversos tipos de texto que lee, el 57% de los estudiantes se ubicaron en desempeño alto. Referente al entendimiento del lenguaje y la temática de diferentes medios de expresión gráfica, se obtuvo un desempeño medio en el 66% de los estudiantes. Estos resultados demostraron que la población del curso 403 se encontraba de manera general, en un nivel de desarrollo alto en cuanto a la competencia lectora se refiere; dado que esta habilidad fue ampliamente trabajada a partir de la enseñanza y aprendizaje de diversos tipos de texto tales como narrativos, instructivos e icónicos; además del énfasis que planteaba la asignatura de castellano para el segundo ciclo el cual, hacía hincapié en la evaluación de los estudiantes por niveles de competencia para reconocer, identificar, clasificar y diferenciar los elementos, la estructura y los recursos de cada tipo de texto (Indicadores de desempeño grado cuarto, 2017).

Continuando con la evaluación de los procesos de producción escrita en los estudiantes, se dio como resultado en la revisión de sus escritos atendiendo a algunos aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua castellana, que los estudiantes se encontraba en desempeño bajo (54%). En lo que respecta a la recreación de relatos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas,

los resultados (43%) se ubicaron en el desempeño medio. En relación con la determinación del tema del texto que se produce, el 66% demostró un desempeño medio. Con respecto a la elección del tipo de texto que se requiere con cierto propósito comunicativo, el 68% de los estudiantes se ubicó en desempeño bajo. Acerca de la capacidad de los estudiantes para completar la secuencia de viñetas que conforman una historieta, los resultados fueron de un 89% para el desempeño alto. Referente a la determinación del propósito comunicativo del texto que se produce, se obtuvo un desempeño medio en el 49% de los estudiantes. Los anteriores resultados indicaron que la población del curso 403 se encontraba de manera general, en un nivel de desarrollo medio en cuanto a la competencia escritora se refiere; en vista de que la escritura fue la habilidad comunicativa que menos peso tuvo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el segundo ciclo, lo anterior se pudo inferir del objetivo estratégico del campo *Comunicación, arte y expresión* referente a la asignatura de castellano el cual, planteaba promover el hábito lector a través de la prensa en el aula y otros textos (Plan de estudios ciclo dos, 2017). De donde se dedujo que, muchos niños no contaban con las estrategias necesarias que les permitiera desarrollar su capacidad para determinar un tema, elegir un tipo de texto y un propósito comunicativo y sobre todo, revisar los textos en cuanto a aspectos gramaticales, ortográficos y de coherencia y cohesión ya que, este último criterio de evaluación fue el que presentó un mayor nivel de desarrollo bajo en la habilidad escrita de los estudiantes.

A continuación, se presenta la evaluación de comprensión oral de los estudiantes; como resultado, los alumnos se encontraban en desempeño alto (74%) para establecer diferencias y semejanzas entre diferentes programas informativos de radio, televisión e internet. En lo que respecta a la identificación de los elementos de un proceso de comunicación, y determinación de los roles de quien produce y de quien interpreta en situaciones comunicativas reales, los

resultados (54%) se ubicaron en el desempeño alto. Referente al reconocimiento de la intención del hablante dentro de un contexto social y cultural, el 54% de los estudiantes se ubicó en desempeño alto. Estos resultados señalaron que la población del curso 403 se encontraba de manera general, en un nivel de desarrollo alto en cuanto a la habilidad comunicativa de escuchar; considerando lo que se mencionó en la caracterización, es posible confirmar con los resultados de la prueba diagnóstica que son un grupo con alto nivel de atención y concentración; repercutiendo en una comprensión auditiva que les permite identificar los elementos que están inmersos en un proceso de comunicación como también, establecer diferencias y semejanzas entre diferentes programas informativos.

Para finalizar, se presenta la evaluación de los procesos de producción oral de los estudiantes; como resultado, los alumnos se encontraban en desempeño alto (57%) para describir eventos de manera secuencial y, personas, objetos o lugares de forma detallada. En lo que respecta a la utilización de la entonación y los matices de voz para alcanzar su propósito comunicativo, el 54% de los estudiantes se ubicó en desempeño alto. En relación con el empleo de un vocabulario adecuado para expresar sus ideas de acuerdo al contexto, el 51% demostró un desempeño medio. Referente a la exposición y capacidad para defender sus ideas en función de la situación comunicativa, los resultados (52%) estuvieron situados en el desempeño alto. Los anteriores resultados mostraron que la población del curso 403 se encontraba de manera general, en un nivel de desarrollo alto en cuanto a la oralidad; teniendo en cuenta que el eje de desarrollo del ciclo al que pertenecían los estudiantes se focaliza en el descubrimiento y la experiencia, es posible afirmar que el grupo centra su actividad académica en las relaciones interpersonales, dando más valor a la amistad y al reconocimiento del otro a través de la comunicación oral; implicando el desarrollo de la oralidad y permitiéndoles describir detalladamente eventos,

personas, objetos o lugares como también, utilizar vocabulario adecuado y matices de voz para exponer sus ideas.

1.2. Delimitación del problema

Teniendo en cuenta la problemática que presentaron los estudiantes, se evidencia que la escritura es la habilidad comunicativa que mostraba mayor dificultad en la población. Considerando algunas de sus causas se manifiesta en primer lugar, que esta habilidad no era evaluada en los indicadores de desempeño para grado cuarto en el 2017 ya que se hizo un mayor énfasis en el trabajo de comprensión textual. En segundo lugar, la evaluación que hacen los docentes de los escritos elaborados por los alumnos, se centra en el punto formal de los mismos esto es, la revisión del texto a la espera de encontrar buena caligrafía, sintaxis y ortografía. En último lugar, es notorio que este tipo de evaluación por parte de los docentes promueve en los estudiantes una concepción equivoca de la escritura, puesto que no es vista como proceso sino como el producto resultante bien sea, de actividades mecánicas para la correcta transcripción del tablero al cuaderno, o de actividades de orden formal como los dictados. La razón de esta limitada concepción de la escritura se debe a la falta de un proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias, que ayuden a la población del curso 503 a comprender que en la producción escrita se debe analizar, planificar, textualizar, revisar y editar el texto que se produce atendiendo a una situación comunicativa; este cambio de paradigma exige un trabajo riguroso en el desarrollo de estrategias cognitivas, que les permita a los educandos entender la escritura como una manifestación verbal del lenguaje por medio de la cual, ellos pueden generar significado a partir de un contexto social y de un medio.

Las anteriores problemáticas relacionadas con las dificultades de la población objeto de estudio en la habilidad comunicativa escrita, repercuten en consecuencias desfavorables para los educandos. Para comenzar en lo que concierne al nivel poblacional, los estudiantes no cuentan con criterios de evaluación en la asignatura de castellano capaces de revisar la escritura como proceso cognitivo y como práctica social; en vez de esto, la escritura sólo es evaluada como un producto gramaticalmente correcto. De esta manera, no existe un sentido definido para la construcción de la producción escrita, asumiéndose como una tarea intrascendente y con objetivos no definidos. Esta visión insuficiente de la escritura, problematiza el desarrollo de estructuras mentales más complejas desfavoreciendo de manera general, el ámbito académico de los estudiantes en otras áreas del conocimiento. Continuando con el nivel institucional, es posible hacer referencia a los resultados del grado tercero del Colegio Rafael Bernal Jiménez en el área de lenguaje para las pruebas Saber del año 2016, con el fin de considerar cómo la falta de un proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias para el análisis, la planificación, la textualización, la revisión y la edición, indispensables en la producción escrita, pueden estar afectando los niveles de desempeño del colegio ante las pruebas nacionales. Por consiguiente, los resultados del grado tercero en el área de lenguaje para las pruebas Saber en el año 2016, concluye que la institución al ser comparada con establecimientos que presentan un puntaje promedio similar en el área y grado evaluado, cuenta con fortalezas en el componente semántico, pero se registran debilidades en los componentes sintáctico y pragmático. Los anteriores resultados de la institución ante la prueba nacional, se relacionan directamente con las dificultades de la población objeto de estudio para atender a componentes pragmáticos como la elección del tipo de texto, tema y propósito comunicativo del texto que se produce; de igual manera, se relaciona con la dificultad de los estudiantes para dar cuenta del componente

sintáctico, en la revisión de escritos atendiendo a los aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua castellana.

Lo dicho hasta aquí, supone que la población del curso 503 ha de ser intervenida pedagógica e investigativamente para que, de esta manera se logre desarrollar un nivel óptimo en la habilidad comunicativa escrita de los estudiantes, por medio de un proceso de enseñanza y aprendizaje de estrategias que evalúen la composición de textos durante el análisis, la planificación, la textualización, la revisión y la edición atendiendo a una situación comunicativa; lo que repercutirá en un cambio de paradigma en la concepción de la escritura, que les permitirá a los estudiantes potencializar su proceso de elaboración de ideas, al organizar y plasmar su pensamiento con el fin de construir y reconstruir su cultura y contexto.

1.3. Pregunta problema

¿De qué manera la evaluación del proceso de escritura permite el desarrollo de la producción textual en los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez?

1.4. Justificación

La evaluación es una práctica que orienta la enseñanza y el desarrollo de actividades educativas, dicha práctica ha sido bastante discutida tanto a nivel nacional como internacional, generando cambios relevantes en las políticas educativas y en las formas de evaluar dentro del aula. Sin embargo, en la escuela la evaluación de los aprendizajes puede tener dos perspectivas: al ser utilizada como el componente pedagógico para indicar, comparar y certificar el rendimiento de los estudiantes; o ser vista como una práctica orientadora que permite aprender y comprender cómo aprenden los alumnos y por qué aprenden lo que aprenden (Álvarez, 2001).

Las anteriores concepciones de evaluación que se desarrollan en el aula explican la mirada que hace la escuela sobre la producción escrita de los estudiantes, al considerarla bien sea como producto o proceso. Si se evalúa la escritura como producto, se hará referencia a la evaluación que se preocupa únicamente por conocer cuánto saben los estudiantes de manera que, se compara y califica los escritos atendiendo a intereses de apariencia, rapidez de transcripción y uso de contenidos y reglas ortográficas que deben estar presentes en el texto. En contraste, la evaluación del proceso de escritura tendrá en cuenta la contextualización de los aprendizajes medidos, a partir de criterios y estrategias que deben conocer y comprender los educandos para que sean en consecuencia, actores activos de su propio aprendizaje, capaces de examinar, monitorear, reflexionar, dirigir y tomar decisiones sobre sus propias actividades y experiencias durante el proceso de escritura.

Llegados a este punto, el presente trabajo de investigación se fundamenta en la evaluación del proceso de escritura. Considerando en primer lugar, la función de la evaluación como un proceso de ajuste entre los diferentes actores del proceso educativo y entre las distintas operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de escritura. En segundo lugar, la evaluación del proceso de escritura es de carácter descriptivo, ya que está en constante búsqueda y análisis de los saberes procedimentales que dominan o no los estudiantes durante su proceso escritor. Así las cosas, la evaluación del proceso de escritura podrá contribuir al mejoramiento del proceso escritor y del producto mismo; al partir de la idea de que los estudiantes aprenden a escribir escribiendo, es decir, en la práctica auténtica y en su consecutivo mejoramiento a través de una evaluación orientadora, formativa y descriptiva que acompañe y apoye a los distintos actores del proceso educativo durante la creación y corrección de textos.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo de investigación trabajará la evaluación del proceso de escritura en la población del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, mediada por tres tipos de evaluación según el agente que evalúa: la heteroevaluación por parte del docente, quien tendrá la responsabilidad de modelar la evaluación a través de criterios claros en el paso a paso del proceso de redacción; la coevaluación realizada entre estudiantes, quienes desde una mirada crítica y cooperativa seguirán el modelo de evaluación propuesto por el docente para así revisar el proceso de escritura de sus compañeros; y finalmente, la autoevaluación en donde el estudiante evalúa su propio desempeño y así, puede alejarse progresivamente del acompañamiento docente, situándose en un camino de aprendizaje autónomo en donde él mismo sea capaz de examinar, monitorear, reflexionar, dirigir y tomar decisiones durante su proceso de escritura. En consecuencia, la evaluación será la estrategia didáctica que brindará a la población objeto de estudio un espacio para el modelaje, la interacción, la retroalimentación y la reflexión, generando procesos de regulación durante la revisión de un texto. Conllevando simultáneamente, un cambio de paradigma en las concepciones y prácticas de evaluación que se llevan a cabo en los procesos escritos, al incidir en la mejora de la producción textual que requieren los estudiantes para su formación académica, intelectual y social.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la incidencia que tiene la evaluación del proceso de escritura sobre la mejora de la producción textual en los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez.

1.5.2. Objetivos específicos

- ✓ Diagnosticar el proceso de escritura de los estudiantes al inicio de la intervención.
- ✓ Analizar los procesos de escritura de los estudiantes mediados por la evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).
- ✓ Describir las fortalezas y debilidades del uso de la evaluación como estrategia didáctica en la producción escrita de los estudiantes.
- ✓ Valorar la incidencia y eficacia de la evaluación en la producción escrita de los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A continuación, se presentan los antecedentes del problema que corresponden a investigaciones realizadas sobre la evaluación en los procesos de escritura. Dichas investigaciones, permiten conocer diversas vías de solución que han abordado las problemáticas del proceso de escritura, a través del uso de la evaluación como estrategia didáctica.

En primer lugar, se presenta la investigación "*La evaluación en la escritura como proceso auto-reflexivo en los estudiantes del grado 301 de la IED Rafael Bernal Jiménez*" de la autora Adriana Cárdenas Salazar, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional (2014). La investigación fue realizada con un grupo de 33 estudiantes y su objetivo fue identificar el impacto que la evaluación de la escritura tiene en los procesos autoreflexivos en los estudiantes. Para el cual, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica organizada en tres fases: sensibilización, conceptualización y producción; la primera fase trabajó la motivación de los

estudiantes para que comprendieran que a partir de la escritura pueden expresar, comunicar y transformar su pensamiento; la segunda fase estuvo orientada al desarrollo del proceso de escritura en sus diferentes etapas (planeación, textualización, reescritura y edición), enfatizando en la reescritura como proceso evaluativo que genera conciencia; la última fase, relacionó la producción escrita con el proceso de reflexión desarrollado en tres etapas: autoreflexión, coreflexión y heteroreflexión. En efecto, la autora evidenció que los estudiantes fueron capaces de concebir la escritura como un proceso que requiere análisis, resignificación y redireccionamiento desde la retroalimentación propia, de sus compañeros y docente; lo que repercutió favorablemente en la reflexión del proceso de aprendizaje y apreciación cualitativa y formativa de la escritura (Cárdenas, 2014).

En segundo lugar, se presenta la propuesta *"Autoevaluando entre letras"* de Stefania Gómez Pabón, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional (2016). Esta investigación se realizó con 35 estudiantes del grupo 203, de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. Con el objetivo de establecer el efecto de la autoevaluación en los procesos de escritura de las estudiantes, la investigadora propuso tres fases de desarrollo: la primera de ellas, *fundamentación*, brindó un acercamiento hacia el término de la autoevaluación y tres etapas del proceso de escritura (planificación, producción y revisión) también, se planteó un producto final como proyecto bajo la creación de un libro de pócimas y un libro de cuentos. La segunda fase, *aplicación*, exploró por un lado, la escritura del producto elegido en términos de forma y contenido y por otro, la concientización de la autoevaluación como ejercicio de reflexión. Durante la última fase llamada *autoevaluación y socialización*, se realizaron las correcciones pertinentes del producto del proyecto, a partir de ejercicios autoevaluativos sobre su resultado y proceso. Por consiguiente, la autora demostró que la escritura como habilidad comunicativa fue fortalecida en la población

gracias al uso de la autoevaluación como estrategia didáctica, puesto que ésta relación, representó para las estudiantes cambios en la forma de interactuar con el mundo y con los demás, al reconocer sus capacidades intrapersonales y propiciar el desarrollo del pensamiento autorregulado y autorreflexivo (Gómez, 2016).

En tercer lugar, el artículo de investigación *"Enseñar a escribir textos narrativos"* (2007) dirigido por la profesora Susana Hocevar, trabajó con estudiantes de tercer año de escuelas urbanas en la ciudad de Mendoza, Argentina. Su objetivo fue caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y metadiscursivo de los niños, a través del diseño y uso de una secuencia didáctica dividida en siete fases: *Primera escritura*, es la fase inicial que evaluó el nivel de escritura de los alumnos, utilizando como instrumento un pretest. *Leemos comprensivamente antes de escribir*, en esta segunda fase se propició la búsqueda y lectura de información acerca del tema y tipo de texto que se va a escribir. *Hablamos para escribir*, durante esta tercera fase se enseñó a los niños a realizar esquemas, listados o borradores. *Escribimos juntos*, fue la fase de escritura colectiva en donde todos los niños junto con el docente, realizaron procesos de planificación, textualización y revisión de un texto narrativo. *Reflexionamos y elaboramos una guía*, en esta fase se promovió la reflexión de las fases anteriores, elaborando una guía que contuviera los pasos seguidos y sirviera de instrumento de evaluación colectiva e individual. *Escribimos con un compañero*, para el desarrollo de esta penúltima fase se les pidió a los niños escribir un texto en parejas, con el fin de apreciar las reflexiones efectuadas entre pares. *Escribimos solos un cuento*, es la fase final que evaluó el nivel de escritura de los alumnos, comparando el pretest con el postest. Los resultados obtenidos de esta investigación, permitieron a la autora comprobar que la aplicación de la secuencia didáctica favoreció el desarrollo de la competencia productiva de los niños, a través de reflexiones lingüísticas durante el proceso de escritura, que según lo sugiere la autora, debe ser

gradual y progresivo al iniciar con instancias colectivas hasta llegar al trabajo individual (Hocevar, 2007).

En cuarto lugar, la autora Patricia López Sánchez en su investigación *"Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura"* (2014), trabajó con estudiantes de noveno grado de un instituto público del departamento de Carazo, Nicaragua. El objetivo de su investigación fue demostrar la eficacia de la implementación de estrategias didácticas para mejorar las dificultades de redacción de textos en el área comunicativa de los estudiantes. Para el cual, se planteó una unidad didáctica que permitió a los estudiantes comunicar un mensaje educativo a través de la creación de volantes, los cuales fueron valorados en diferentes aspectos (proceso de composición, adecuación a la frase, coherencia y cohesión textual, adecuación gramatical y ortografía) y por tres tipos de evaluación: autoevaluación, que propició la participación de los estudiantes en la valoración de su proceso de aprendizaje, reconociendo sus fortalezas y debilidades; coevaluación, por medio de la cual, los estudiantes aprendieron a evaluar el desempeño de sus compañeros y a la vez recibir retroalimentación sobre su propio desempeño; heteroevaluación, realizada por el docente, quien se encargó de establecer criterios que valoraran el cumplimiento al trabajo orientado para la elaboración de los textos. En efecto, la investigadora concluyó que la realización de su unidad didáctica desarrolló la competencia escrita de los estudiantes puesto que, la valoración y evaluación de los diferentes actores propiciaron la participación, la cooperación, la reflexión y la apropiación de los conocimientos para un mejor desempeño en los procesos escritos de los estudiantes, repercutiendo en un producto final que cumplió con su función comunicativa (López, P. 2014).

En último lugar, la investigación *"Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom"* (2013) dirigida por Eleanor M. Hawe y Helen R. Dixon, utilizó como

metodología el estudio de casos, basados en observaciones realizadas a tres profesoras en Nueva Zelanda, quienes desarrollaron unidades didácticas de escritura. La investigación se dividió en dos fases: durante la primera fase se realizó una entrevista semi-estructurada a 20 profesores, con el fin de conocer sus creencias y concepciones sobre la retroalimentación; además, de conocer las estrategias que utilizan para crear experiencias auténticas de Evaluación para el Aprendizaje. El objetivo de la segunda fase fue estudiar el uso de la retroalimentación durante el desarrollo de unidades didácticas de escritura. Para ello, las investigadoras trabajaron con 3 profesoras participantes, ellas fueron elegidas por exponer durante la entrevista, una concepción más práctica y consistente sobre la retroalimentación en las siguientes nociones: compartir con los estudiantes los criterios de evaluación, vincular la retroalimentación con los objetivos de aprendizaje, visualizar a los estudiantes como participantes activos de su proceso de aprendizaje y propiciar oportunidades de auto y coevaluación. El adelanto de esta segunda fase investigativa se llevó a cabo mediante la observación de cinco sesiones, dos en la etapa introductoria, dos durante el proceso de escritura y una al final de las unidades didácticas que desarrolló cada maestra. Dichas observaciones permitieron concluir que la retroalimentación brindada por la auto y coevaluación, otorgan un papel central a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje además, las experiencias auténticas de Evaluación para el Aprendizaje crean oportunidades para que los estudiantes participen, escriban, evalúen y revisen sus textos durante el proceso de producción y así logren desarrollar su independencia y autonomía (Hawe y Dixon, 2013).

Una vez presentados los antecedentes, es preciso señalar que las anteriores investigaciones resultan provechosas por los aportes que brindan al presente proyecto. Así, por ejemplo, cada una de las monografías de Cárdenas y Gómez contribuyen al marco teórico e investigativo del presente trabajo; como también, la contribución que hacen cada uno de los artículos

investigativos de Hocevar, López, P. y, Hawe y Dixon al diseño metodológico, de los cuales se pueden tomar ciertos elementos para la realización del presente trabajo de investigación. En suma, cada uno de los antecedentes citados en este apartado, convalidan el uso de la evaluación del proceso de escritura como una estrategia didáctica que permite el desarrollo de la producción textual dado que, esta relación suscita la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, ejecutando acciones orientadoras, formadoras y descriptivas que acompañan y apoyan a los distintos actores del proceso educativo durante la creación y corrección de textos. Así mismo, se transforma la concepción de la evaluación ya que, por medio de los resultados y conclusiones obtenidas en las anteriores investigaciones, se confirma que la evaluación impulsa el aprendizaje significativo, la valoración objetiva y el fomento de habilidades críticas y autónomas durante el proceso escritor.

2.2. Referente teórico

A continuación, se presentan las fundamentaciones teóricas que sustentan el tema y los objetivos del presente trabajo de investigación. Desde este punto de vista, se establecen las categorías conceptuales que dan cuenta de las nociones generales del proceso de escritura y su relación con la evaluación.

2.2.1. Producción textual

La escritura es “la primera tecnología mental creada para la ampliación de la memoria, la fijación del conocimiento y el registro de lo que el hombre es, piensa, siente e imagina” (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2012, p.5). Además, la escritura como habilidad y manifestación del lenguaje, le permite al individuo generar significado de manera que pueda enriquecerse y desarrollarse a sí mismo y a su sociedad, en seis distintas dimensiones: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión

de sentimientos y potencialidades estéticas, ejercicio de una ciudadanía responsable y finalmente, el sentido de la propia existencia. Este enriquecimiento y desarrollo propio y común demanda de procesos cognitivos como la abstracción, el análisis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación; estos procesos son los que le permiten al individuo formar y mantener relaciones interpersonales, formalizar el conocimiento y la inteligencia que ha ido construyendo, crear acuerdos que propicien la diversidad, el encuentro y el diálogo, construir su propia impronta conceptual de la realidad y finalmente, adoptar una postura ética frente al discurso, los contextos y los demás individuos (MEN, 2003).

Como se planteó en el párrafo anterior, los procesos cognitivos son de suma importancia para que el individuo pueda crear y re-crear su producción textual en tanto, se plantea la definición de la escritura desde un enfoque cognitivo como un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio, es también considerada una actividad generativa e intelectual que requiere motivación y memoria en sus procesos cognitivos (Hayes, 1996). Sin embargo, es necesario integrar el contexto social y cultural a la producción textual que cada individuo construye, para esto se presenta la visión del enfoque social de Castelló (citado por Hocevar, 2007) quien concibe la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen.

Las anteriores concepciones de la producción textual, han de ser relacionadas y tenidas en cuenta para el desarrollo de la presente investigación en consecuencia, se propone la escritura como un proceso cognitivo y práctica social que genera significado al organizar y plasmar el pensamiento, con el fin de responder a una situación comunicativa que permita la construcción y reconstrucción del propio individuo y de su contexto.

2.2.2. Proceso de escritura

Como se evidenció en el apartado anterior, la escritura es un proceso complejo que según Cassany (citado por Gómez, 2016), requiere de ser reflexionada y trabajada desde el acceso y manejo del código escrito hasta llegar a la composición de textos; esto implica, que el proceso de escritura de un individuo puede desarrollarse y enriquecerse a lo largo de toda su vida. Por tanto, el proceso de escritura demanda por un lado, ciertos escenarios, momentos y disposiciones para poder ser desarrollado y por otro lado, del manejo y dominio de diversas estrategias:

Análisis de la situación comunicativa. Es aquella que origina la necesidad de escribir un texto, exigiéndole al escritor tomar decisiones acerca de qué y cómo escribir. En esta estrategia se debe dar respuesta a preguntas como ¿quién será el lector?, ¿qué efecto quiero producir? y ¿qué decir? (Isaza y Castaño, 2010).

Planificación del texto. En esta estrategia se formula una imagen del texto que se quiere lograr, a través de la lectura de otros textos que sirvan de modelo o la realización de esquemas para organizar las ideas y los apartados del escrito (Isaza y Castaño, 2010).

Textualización del texto. Esta estrategia permite el desarrollo del escrito a través de la organización de lo que se quiere decir, la selección de las ideas principales, las relaciones entre las diferentes partes del texto y el manejo de los aspectos gramaticales (Guzmán, Arce y Valera, 2010).

Revisión y edición del texto. Se trata de releer los fragmentos que se van escribiendo, para comprobar que se ajustan a lo que se quiere decir, realizando modificaciones al contenido y a la organización del texto con el fin de mejorar su forma y presentación general (Isaza y Castaño,

2010). El desarrollo de esta estrategia permite la reflexión y la transformación dentro del proceso mismo, al ir plasmando el propio pensamiento por escrito e ir leyendo lo que se piensa (Guzmán et al., 2010). Dicho en palabras de McCormick (citado por Bruno y Beke, 2004), el proceso de construcción y reflexión de la escritura ayuda a desarrollar el pensamiento, precisamente porque permite revisar las primeras ideas.

Todo lo anterior, durante el proceso de escritura se da de forma cíclica y recursiva, demandando ciertos escenarios, momentos y disposiciones que propicien "la realización de actividades de escritura con propósitos comunicativos, negociados entre los miembros de un grupo" (Bruno y Beke, 2004, p.3).

2.2.3. Evaluación

La evaluación es definida por Davies, Brown, Elder, Hill, Lumley y McNamara (citados por López, A., 2014) como una recopilación sistemática de información con el fin de tomar una decisión; esta decisión surge después de un proceso de evaluación y dependerá de lo que el evaluador busque o de aquellos aspectos a los que le dé prioridad. Para ilustrar mejor, López, A. (2014), partiendo de las consideraciones de Bennet (2011) presenta una distinción entre tres tipos de evaluación: *evaluación del aprendizaje,* su prioridad es documentar cuánto han aprendido los estudiantes; *evaluación para el aprendizaje,* se preocupa por promover o facilitar el aprendizaje de los estudiantes; y *evaluación como aprendizaje,* que permite la participación activa de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. El presente trabajo de investigación e intervención pedagógica se relaciona con el segundo tipo de evaluación (evaluación para el aprendizaje) ya que, esta permite el desarrollo de un proceso capaz de "identificar los rasgos y características de los estudiantes; tomar decisiones para planear los conocimientos, las habilidades y las

competencias que se debe enseñar y desarrollar; determinar la mejor manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar estos aspectos, y; verificar si los aprendizajes se están dando" (López, A., 2014, p.23).

En consecuencia, al ser vista la evaluación como un proceso imprescindible e integrado al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje, se presenta la definición de evaluación desde el paradigma cognitivo: autores como Domínguez y Mesona (citados por Herrera, Gámez, Torres, Corredor y Quintero, 2008), explican que la evaluación es una práctica que "además de los resultados, debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica". La finalidad de la evaluación desde este modelo, es valorar los procesos mentales y sus resultados (que son la toma de decisiones), durante el proceso de aprendizaje. Es por esto que, a este paradigma se le conoce como "evaluación por procesos", y para esta investigación será trabajada desde: una función orientadora que permita obtener información que guie el proceso de enseñanza – aprendizaje, una modalidad formativa que contribuya a la formación de los educandos, y un procedimiento de carácter descriptivo que detallará los elementos distintivos de cada realidad observada (Ribas, 2010).

Finalmente, la modalidad de evaluación formativa a la que le apunta el presente trabajo de investigación, es definida por McMillan (2007) como "la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento" (López, A., 2014, p.24). Este mejoramiento según estudios de Buldu, 2010; Dochy y McDowell, 1997; y, López, A. 2001, se puede generar si la evaluación cumple con cinco condiciones: 1) retroalimentar a los estudiantes de manera efectiva, 2) involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, 3) ajustar el proceso de enseñanza con base en los resultados de las evaluaciones, 4) reconocer que la evaluación tiene un impacto grande en

la motivación y autoestima de los estudiantes y finalmente, 5) promover la necesidad de la autoevaluación para que los estudiantes entiendan cómo mejorar (López, A., 2014).

2.2.4. Evaluación del proceso de escritura

Como se ha dicho, el proceso de escritura demanda de espacios que no sólo permitan la elaboración de actividades escritas respondiendo a una situación comunicativa, sino que además de esto, debe propiciar la interacción y colaboración entre alumnos y profesor. Partiendo de este supuesto, la evaluación del proceso de escritura consiste en "la observación de las estrategias de análisis de la información y del método de redacción del alumno" (Atorresi, 2005, p.6). Se trata entonces, siguiendo a Álvarez (citado por Ribas, 2010), de conocer qué aprenden y cómo aprenden los estudiantes para así, poder ayudarles y posteriormente, certificar el resultado del aprendizaje, al seleccionar y clasificar el nivel de desarrollo de los educandos.

Así las cosas, la evaluación del proceso de escritura tendrá en cuenta la contextualización de los aprendizajes medidos, es decir, que cada estudiante podrá conocer los criterios, los objetivos, las motivaciones y las estrategias de la producción textual, negociando y trabajando con sus compañeros y docente para encontrar el sentido de lo que se está haciendo. De esta manera, el docente logrará observar y explorar tanto el comportamiento, como el proceso de escritura dinámico de sus estudiantes a través, de una evaluación orientadora, formativa y descriptiva que acompañe, apoye y analice los distintos estilos de trabajo; evidenciando eventualmente, los avances en el proceso de producción de cada uno de los alumnos. Por consiguiente, el trabajo en grupo y la interacción con el maestro pueden contribuir a que el alumno lleve a término una actividad compleja de redacción, que no podría realizar solo (Camps, 1990). Llegados a este

punto, es evidente considerar tres tipos de evaluación que fomenten el modelaje, la interacción, la retroalimentación y la reflexión:

Heteroevaluación. Hace referencia a aquellos procesos de evaluación realizados por personas distintas al estudiante o sus iguales. En donde, el profesor evaluador debe orientar sus acciones a la coparticipación, deliberación e innovación, para que el alumno evaluado cuente con las correspondientes explicaciones y así, se evite las prácticas arbitrarias en las que sólo actúa quien ostenta el poder y tiene la última palabra (Herrera, 2001).

Coevaluación. Es la evaluación cooperativa por parte de los compañeros, destinada a regular el aprendizaje, es decir, a solucionar problemas y ayudar en las dificultades. De este modo, se brinda un espacio de interacción social que genera retroalimentación y apoyo por parte de los interlocutores (Ribas, 2010). Este tipo de evaluación motiva a los estudiantes y les da un mayor sentido de pertenencia en su proceso de aprendizaje ya que: 1) requiere que los estudiantes piensen sobre su aprendizaje, 2) es un proceso que debe ser enseñado y modelado, 3) ayuda a tener un entendimiento más profundo de los objetivos de aprendizaje, 4) sirve como ejemplo y refuerza la autoevaluación, 5) promueve la interacción y colaboración (López, A., 2014).

Autoevaluación. Es la evaluación que realiza el propio estudiante de su proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos. Este tipo de evaluación es el que busca todo sistema educativo, con el fin de alejar progresivamente al estudiante del acompañamiento que le proporciona el profesor y situarlo en un camino de aprendizaje autónomo (Ribas, 2010). La autoevaluación empodera a los estudiantes para que asuman la responsabilidad de monitorear su propio proceso de aprendizaje, sus características son: 1) requiere de un proceso reflexivo y metacognitivo, 2) brinda seguridad puesto que es el mismo estudiante quien tiene control sobre

su proceso de aprendizaje, 3) desarrolla el pensamiento crítico y la solución de problemas, 4) usa la información y retroalimentación de una manera formativa, 5) requiere de un entrenamiento y guía para que este tipo de evaluación pueda ser efectiva (López, A., 2014).

En efecto, estos tres tipos de evaluación se podrán valer del modelaje, la interacción y la retroalimentación para generar de esta manera, procesos de regulación y reflexión, incidiendo en la mejora del proceso de escritura y por supuesto, en el producto escrito de los educandos.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, tipo de investigación y técnica de recolección y análisis de la información

El presente trabajo de investigación e intervención pedagógica se ubicó en primer lugar, dentro del paradigma socio-crítico el cual, de acuerdo con Arnal (citado por Alvarado y García, 2008), adopta la idea de que la teoría es una ciencia social tanto empírica como interpretativa y sus contribuciones se originan de estudios comunitarios y de la investigación participante; es posible confirmar la correspondencia de esta investigación con dicho paradigma puesto que, se procuró generar una transformación educativa y social. En segundo lugar, se asumió el tipo de investigación acción – educativa definida por Elliot (1981) como el estudio de una situación social, por parte de un investigador activo, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma; de modo que, la investigación acción – educativa en la presente investigación, propuso el desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes a través de un trabajo en el aula que posibilitó la reflexión sobre “las acciones humanas y las situaciones que giran en torno a las mismas, con el fin de proponer acciones dirigidas a transformar la situación una vez lograda una comprensión más profunda de los problemas” (Elliot, citado por Arnal, 1992). En tercer lugar, la

técnica de recolección y análisis de la información fue mixta, reconociendo así las técnicas cualitativas y cuantitativas al usarlas de manera conjunta de modo que, el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumente la validez y el concepto del presente estudio y de esta manera, contribuya a la solución de problemas que trata la presente investigación orientada a la trasformación de la realidad (Cook y Reichardt, 1986).

3.2. Universo poblacional

La presente investigación trabajó con trece niñas y veinte niños (33 estudiantes) del curso 503, ellos estudian en jornada única en el Colegio Rafael Bernal Jiménez, institución de carácter oficial. Es importante resaltar, que el universo poblacional se caracterizó por ser un grupo motivado y con aptitudes para el aprendizaje, su disposición para el trabajo tiende a ser grupal y además de esto, establece buenas relaciones interpersonales basadas en la colaboración.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Con el objetivo de determinar la incidencia que tiene la evaluación del proceso de escritura sobre la mejora de la producción textual en los estudiantes, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

3.3.1. Encuestas

Este primer instrumento es “un tipo de estudio que permite recoger información de individuos de diferentes formas y pretende hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia” (Bisquerra, 2004, p.233). Es decir, que a través de las encuestas fue posible caracterizar, describir y hacer inferencias sobre los procesos de escritura y evaluación que realizaron los estudiantes durante la intervención.

3.3.2. Rúbricas de evaluación

Es un instrumento que permite hacer "descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación" (Ávila et al., 2015, p.11). Según Suskie, las rúbricas de evaluación ayudan a los estudiantes a entender las expectativas de su aprendizaje además, es un instrumento que brinda motivación, al mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes (citado por López, A., 2014). Así mismo, Ávila et al. (2015) afirman que este tipo de material pedagógico contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje en cuatro aspectos: son un modo eficiente de recopilar información sobre qué saben hacer los estudiantes, proveen de retroalimentación efectiva a los estudiantes, facilitan la reflexión sobre lo que se está aprendiendo (metacognición) y, son útiles para promover la autoevaluación, la corrección entre pares y la reflexión sobre la escritura.

Con el fin de utilizar este instrumento para modelar y analizar los procesos de escritura de los estudiantes mediados por tres tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), el presente trabajo de investigación e intervención pedagógica hizo uso de las rúbricas analíticas ya que:

> Dan información específica y detallada sobre los desempeños de los estudiantes a lo largo de varios atributos, criterios o dimensiones… Esto posibilita tener una retroalimentación más detallada sobre los desempeños de los estudiantes en el sentido que le dice al estudiante cuáles son sus fortalezas y en cuales aspectos necesita mejorar (López, A., 2014, p.68).

Como se ha dicho, las rúbricas de evaluación analíticas son muy útiles para el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que, permiten que la evaluación tenga una modalidad formativa. Esto quiere decir que, el instrumento le dice al estudiante cuál es el desempeño esperado, cuál es su desempeño actual y qué hace falta para llegar al desempeño deseado (López, A., 2014). En

consecuencia, "*Re-vista: revisión de la escritura. La evaluación del proceso escritor*" propuso el diseño y elaboración de sus propias rúbricas analíticas de evaluación, para el desarrollo del trabajo tanto investigativo como pedagógico. Es importante resaltar, que estas rúbricas tomaron como fuente de referencia el libro *"Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula"* (2015), coordinado por Natalia Ávila, Elvira Jéldrez y Carmen Sotomayor. Es de allí de donde la presente investigación tomó ciertas dimensiones, nombres de niveles y descriptores que fueron adaptados para conformar las rúbricas analíticas de evaluación para el texto narrativo *(Anexo 5)* e instructivo *(Anexo 6)*.

3.3.3. Portafolio

Como instrumento permite una evaluación sistemática, capaz de recoger los trabajos de los estudiantes por un período prolongado y así, compilar evidencias del proceso de aprendizaje de cada alumno (López, A., 2014). Otro rasgo del portafolio es que tiene la facultad de "evaluar la actuación de los alumnos dentro de tareas complejas y contextualizadas, con sentido para el alumno" (Ribas, 2010, p.19). Cabe señalar además, las características y ventajas que tiene el portafolio como instrumento dentro del sistema de evaluación:

- Es continuo ya que sirve para evaluar de manera formativa (durante) y sumativa (al final).
- Es reflexivo porque promueve que los estudiantes reflexionen y hagan una introspección sobre sus aprendizajes.
- Reflejan cambios y crecimiento durante el proceso.
- Permiten monitorear los avances y progresos de los estudiantes.
- Integran a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Promueven el aprendizaje auto-dirigido (López, A., 2014, p.74).

Fueron entonces, las mismas producciones textuales recopiladas en un portafolio, los instrumentos que por excelencia permitieron describir las fortalezas y debilidades de la

producción escrita de los estudiantes para que finalmente, se lograra valorar la incidencia y eficacia de la evaluación en la producción escrita de los educandos.

3.4. Matriz categorial

Con el propósito de determinar la incidencia que tiene la evaluación del proceso de escritura sobre la mejora de la producción textual, se estableció una matriz categorial que sirvió como carta de navegación para el estudio del presente trabajo. Esta matriz trabaja la producción textual como unidad de análisis y está dividida en dos categorías y sus correspondientes subcategorías: proceso de escritura (análisis, planificación, textualización, revisión y edición) y evaluación del proceso de escritura (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).

UNIDAD DE ANÁLISIS	***CATEGORIAS***	***SUBCATEGORIAS***	***INDICADORES***	***INSTRUMENTOS***
Producción textual	Proceso de escritura	Análisis de la situación comunicativa	**1.** Determina el tema, el tipo de texto, el posible lector y el propósito comunicativo del texto que produce.	Diario de campo Encuestas Portafolio
		Planificación del texto	**1.** Lee comprensivamente para informarse sobre el tema y tipo de texto que va a escribir. **2.** Elabora un plan para organizar sus ideas.	
		Textualización del texto	**1.** Organiza sus ideas principales y las relaciona entre las diferentes partes del texto. **2.** Elabora varias versiones del texto que le ayudan a explorar y fortalecer su escritura.	
		Revisión y edición del texto	**1.** Monitorea el texto producido bajo las metas propuestas inicialmente. **2.** Elabora juicios que le permiten valorar el texto producido en función de los objetivos y la situación comunicativa. **3.** Modifica el contenido y la organización del texto. **4.** Realiza la versión final del texto mejorando su forma y presentación general.	

	Evaluación del proceso de escritura	Heteroevaluación	**1.** Establece conexiones entre los nuevos conocimientos y su actividad escrita. **2.** Atiende a las inquietudes y sugerencias del docente frente a su trabajo escrito.	Diario de campo Encuestas Rúbricas de evaluación
		Coevaluación	**1.** Participa activamente en los espacios de retroalimentación. **2.** Interactúa con sus compañeros para ayudarles en sus dificultades de escritura. **3.** Valora respetuosa y objetivamente el trabajo escrito de sus compañeros.	
		Autoevaluación	**1.** Orienta y controla su proceso de escritura. **2.** Valora objetivamente su desempeño y actuación en el proceso escritor. **3.** Reflexiona sobre los resultados de su producción textual y los procesos para llegar a ella. **4.** Fortalece su autonomía durante la elaboración de su producción textual.	

4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En este apartado, se articularon los objetivos de la investigación con un proyecto de aula que buscó alcanzar el "conocimiento escolar deseable", en palabras de Porland (citado por Herrera, 2001), ese conocimiento es aquello que el docente interpreta como conveniente y su equilibrio con los intereses de los estudiantes. Como resultado, se propuso el proyecto de aula *"Revisión de la escritura"* que buscó alcanzar ese equilibrio, al dar cuenta de lo que el docente interpreta como conveniente: mejorar la producción textual de los estudiantes del curso 503, mediante la implementación de la evaluación sobre el proceso de escritura y a la vez, reflejar los intereses de los alumnos en producciones de textos narrativos e instructivos; las versiones finales de cada uno de estos textos (elaborados por los estudiantes), fueron recopilados y publicados en un producto llamado *"Re-vista: revisión de la escritura"*. Lo anterior, fue trabajado a través de secuencias didácticas que según Camps y Ribas (1998) se caracterizan por: situar la escritura dentro de un

marco comunicativo, permitir el aprendizaje de la escritura durante un proceso de construcción textual, combinar las tareas de producción con actividades de reflexión y favorecer la interacción de los actores del proceso educativo. Esta intervención pedagógica constituyó tres fases de aplicación:

4.1. Fase 1. Interactuar para aprender (Sensibilización)

Esta fase, se ejecutó en seis sesiones de clase. En un primer momento, se actualizó la caracterización y diagnóstico para incluir a los 11 niños nuevos que empezaron a hacer parte del grupo 503. En un segundo momento, se diagnosticó el proceso de escritura de los estudiantes para conocer sus problemáticas más frecuentes, haciendo uso de distintos instrumentos de recolección de datos: una encuesta *(Anexo 7)*; dos talleres de escritura, uno para texto narrativo y otro para el instructivo *(Anexo 8)*; y finalmente, una actividad de conceptos sobre la escritura y su evaluación *(Anexo 9)*. Posteriormente, se presentó al grupo el proyecto de aula *"Revisión de la escritura"* que tuvo por objeto, motivar la creación de textos narrativos e instructivos que respondieran a situaciones comunicativas reales del contexto escolar de los alumnos; para ello, se efectuó una discusión dirigida que permitió la expresión de gustos, intereses y preferencias que tiene el curso en cuanto a los temas que conformaron la *"Re-vista: revisión de la escritura"*. A continuación, se les enseñó que el desarrollo de una producción textual necesita de un proceso gradual y progresivo, conceptualizando y ejemplificando en esta parte, el uso de estrategias para el análisis, la planificación, la textualización, la revisión y la edición de textos; de manera que se llevaron a cabo las siguientes actividades: conceptualización y ejemplificación del proceso de escritura mediante videos que muestran la importancia de saber escribir *(Anexo 10)*; explicación de pasos que se deben llevar a cabo para la correcta producción de textos, teniendo en cuenta las ideas, el análisis y las correcciones de los estudiantes para la creación colectiva de un texto

narrativo y un texto instructivo. Además, se enseñó la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, como estrategias didácticas que posibilitan espacios de modelaje, interacción, retroalimentación y reflexión entre estudiantes y docente.

4.2. Fase 2. Revisar una y otra vez (Intervención)

Se desarrolló en dieciocho sesiones de clase mediante la implementación de dos secuencias didácticas, cada una de ellas con una duración de nueve clases. Es entonces, durante esta fase que se dio inicio a la producción textual de *"Re-vista: revisión de la escritura"*, que integró textos narrativos e instructivos, capaces de manifestar temáticas interesantes para los estudiantes y elegidas por ellos mismos. Se dispuso de esta manera, la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, utilizando como instrumentos el portafolio y las rúbricas de evaluación, para analizar los procesos de escritura de los estudiantes y describir las fortalezas y debilidades de su producción escrita.

Durante el desarrollo de las secuencias, la docente junto con sus educandos, trabajaron las cinco estrategias sucesivas (análisis, planificación, textualización, revisión y edición) del proceso de escritura de textos narrativos (clases del 04 de abril al 30 de mayo) y posteriormente, de textos instructivos (clases del 06 de junio al 22 de agosto). Las actividades que se realizaron para cada secuencia son las siguientes:

Contextualización de los aprendizajes medidos. Presentar y explicar las rúbricas de evaluación que valoraron por medio de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación el proceso escritor de los textos, con el fin de permitirles a los estudiantes conocer y comprender los criterios de evaluación del proceso de escritura.

Análisis de la situación comunicativa. Explicar y ejemplificar el uso de la primera estrategia del proceso escritor (análisis de la situación comunicativa) por medio de un taller conceptual que se archivó en el portafolio de los estudiantes. Luego, cada uno de ellos determinó el tema, el destinatario y el propósito comunicativo del cuento y de la receta o manualidad que produjeron para la "*Re-vista: Revisión de la escritura"*. Después, haciendo uso de las rúbricas de evaluación, la docente valoró la adecuación de la situación comunicativa que propuso cada estudiante para su texto; este primer momento de la evaluación estuvo a cargo únicamente del docente con el objetivo de posibilitar espacios de modelaje. A continuación, cada estudiante monitoreó, elaboró juicios y modificó su análisis de la situación comunicativa atendiendo a las inquietudes y sugerencias del docente. En seguida, como tarea se les pidió averiguar y leer información sobre el tema del texto que iban a escribir.

Planificación del texto. Explicar y ejemplificar el uso de la segunda estrategia del proceso escritor (planificación del texto) por medio de ayudas audiovisuales y un taller conceptual archivado en el portafolio de los estudiantes; se enseñaron tres estrategias de planificación: torbellino de ideas, explorar el tema y escritura libre (Cassany, 1993), éstas se adaptaron teniendo en cuenta los tipos de texto a trabajar y la complejidad requerida para los educandos. Luego, cada alumno determinó la estrategia de planificación a utilizar y elaboró un plan que los ayudó a organizar las ideas del texto que produjeron. Después, haciendo uso de las rúbricas de evaluación, un compañero y la docente valoraron la pertinencia de la planificación que propuso cada alumno para su texto; este segundo momento de la evaluación, introdujo la modalidad coevaluativa con el objetivo de pasar del espacio de modelaje a la interacción y retroalimentación entre pares. A continuación, cada alumno monitoreó, elaboró juicios y modificó su planificación del texto atendiendo a las inquietudes y sugerencias de su compañero y docente.

Conceptualizar y ejemplificar el tono discursivo. Por un lado, los estudiantes descubrieron la importancia del tono narrativo a través de la propia experiencia, esto se logró mediante la proyección de videos que mostraron diversas situaciones comunicativas y se destacó que un texto siempre debe dirigirse al destinatario en un tono adecuado, es decir, que el autor del cuento tiene que describir correctamente las emociones que quiere transmitir. Por otro lado, los estudiantes exploraron el tono que se utiliza en los textos instructivos mediante la lectura y análisis de los verbos que usa un autor de recetas y manualidades; con este ejercicio, los estudiantes reconocieron que en el texto instructivo el autor tiene que utilizar verbos en modo imperativo para dar instrucciones precisas al lector del texto.

Explicar y ejemplificar temáticas necesarias para la realización de los textos. Para lograr que los educandos comprendieran y se apropiaran de los conceptos temáticos: coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas, se explicó y se ejemplificó el uso de los signos de puntuación y la importancia de la coherencia y la cohesión como propiedades textuales, mediante videos didácticos; además, los alumnos realizaron actividades en su libro de español relacionadas con el uso de los signos de puntuación; así mismo, participaron en juegos que demostraron la importancia de mantener la coherencia y la cohesión de un texto, haciendo uso de conectores y parafraseando ciertas oraciones; finalmente, los alumnos repasaron las reglas ortográficas generales con carteleras decorativas que se fijaron en diferentes partes del salón; todos estos temas se consolidaron en un taller conceptual que cada alumno archivó en su portafolio *(Anexo 11)*.

Textualización, revisión y edición del texto. A partir de la cuarta clase de cada secuencia didáctica, se empezó a trabajar la tercera y cuarta estrategia del proceso escritor (textualización, revisión y edición del texto). Los estudiantes elaboraron tres versiones para cada tipo de texto, el

objetivo de la primera versión fue permitirles a los estudiantes explorar su escritura, al organizar y relacionar sus ideas principales entre las diferentes partes del texto. Después, haciendo uso de las rúbricas de evaluación, cada estudiante de manera individual valoró la adecuación a la situación comunicativa y estructura textual también, la primera versión fue valorada por un compañero y la docente en los mismos aspectos. Para este momento de la evaluación, se introdujo la modalidad autoevaluativa con el fin de pasar del espacio de interacción y retroalimentación entre pares, a un escenario reflexivo y metacognitivo en cada estudiante; es decir, que desde la primera versión de cada texto se empezó a trabajar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con miras a abordar una evaluación orientadora, formativa y descriptiva que acompañó, apoyó y analizó los distintos estilos de trabajo. Luego, los alumnos empezaron a redactar su segunda versión del texto con el objetivo de fortalecer su escritura, al monitorear y elaborar juicios sobre el texto producido, en función de las metas propuestas inicialmente y la situación comunicativa. A continuación, haciendo uso de las rúbricas de evaluación cada estudiante, un compañero y la docente evaluaron la coherencia, cohesión, ortografía y puntuación de la segunda versión. Finalmente, cada estudiante escribió su versión final del texto con el fin de mejorar su escritura, al elaborar juicios y modificar el contenido y la organización del texto producido. Llegados a este punto, cada estudiante valoró individualmente y de manera autónoma todos los aspectos del texto: adecuación a la situación comunicativa, estructura textual, coherencia, cohesión, ortografía y puntuación. Ahora, con la intención de tener en cuenta la sugerencia de la investigación de Hocevar, citada en los antecedentes del presente documento, el proceso de escritura debe ser gradual y progresivo al iniciar con instancias colectivas hasta llegar al trabajo individual; razón por la cual, se les pidió a los estudiantes que luego de hacer su autoevaluación, revisaran y reflexionaran a conciencia sobre qué aspectos del texto quedan por mejorar y así, como tarea debían perfeccionar en casa la versión final del texto

(aspectos de la autoevaluación, legibilidad y presentación general). Para terminar, haciendo uso de las rúbricas de evaluación, un compañero y la docente valoraron todos los aspectos del texto: adecuación a la situación comunicativa, estructura textual, coherencia, cohesión, ortografía y puntuación; esta última evaluación describió las fortalezas y debilidades de la producción textual de cada estudiante de modo que, a los alumnos que presentaron muchas debilidades en su texto, se les brindó la oportunidad de escribir una última versión.

4.3. Fase 3. ¿Cómo nos fue? (Evaluación)

Esta fase final se efectuó en siete sesiones de clase en donde, se recopilaron las versiones finales de los textos producidos para ser publicadas en *"Re-vista: revisión de la escritura",* la docente se encargó de editar este producto para que posteriormente, fuera socializado con la comunidad educativa *(Anexo 12)*. Finalmente, se realizó un diagnóstico final utilizando los mismos instrumentos de recolección de datos de la fase 1: encuestas *(Anexo 7)* y *(Anexo 13)*, talleres de escritura *(Anexo 8)* y actividad de conceptos *(Anexo 14)*, con el propósito de valorar la incidencia y eficacia del uso de la evaluación (como estrategia didáctica) en las producciones escritas del grupo 503.

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente capítulo, se sistematizó y analizó la información recolectada durante las tres fases de la intervención pedagógica, en las cuales se utilizó la evaluación como estrategia didáctica para contribuir al mejoramiento del proceso escritor de la población del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez. La información recolectada en "*Re-vista: revisión de la escritura. La evaluación del proceso escritor*" se encuentra compendiada principalmente, en encuestas y rúbricas de evaluación que fueron validadas, revisadas y aprobadas por el asesor de la

presente investigación. Para efectos de este estudio, la información recolectada fue organizada en Excel, a partir de matrices que codificaron el número de estudiantes y los datos arrojados por los instrumentos de modo que, se pudo realizar una mirada horizontal (avance individual) y vertical (desarrollo grupal) del proceso. Así mismo, los textos producidos por los alumnos fueron valorados mediante las rúbricas de evaluación *(Anexo 5)* y *(Anexo 6)* diseñadas para el presente trabajo investigativo, en una escala de tres niveles de desempeño: *Alto: ¡Muy bien!, Medio: revisa tu texto, puede mejorar y Bajo: debes seguir trabajando;* arrojando así, datos cuantitativos que dieron lugar al reconocimiento de diferencias individuales, en cuanto a los niveles de desarrollo en las producciones escritas. También, se dio lugar a un análisis cualitativo a partir de las categorías y subcategorías de la matriz categorial, para determinar el progreso de los educandos en cada una de ellas. Como resultado de lo anterior, se efectuó un análisis por triangulación de instrumentos para obtener un resultado general del proceso conforme a los objetivos específicos de esta investigación, los cuales se exponen a continuación.

- ✓ **Primer objetivo:** Diagnosticar el proceso de escritura de los estudiantes al inicio de la intervención.

En el periodo 2017-II, a partir de la problemática evidenciada en las observaciones y la prueba diagnóstica que involucró las competencias comunicativas de lectura, escritura, oralidad y escucha, se determinó que; en lo que respecta al aprendizaje de la lengua materna, el problema que predominaba en el aula giraba en torno a la producción escrita. En vista de lo anterior, se realizó un primer diagnóstico en el periodo 2018-I, con el fin de reconocer, caracterizar y describir el proceso de escritura de la población.

En primer lugar, se aplicó una encuesta *(Anexo 15)* la cual, surgió de la categoría ‘Proceso de escritura’ de la matriz categorial; este instrumento usó una escala de frecuencia: siempre, muchas veces, pocas veces y nunca, para examinar que tan ocurrente era un determinado comportamiento en la acción de escritura. Como resultado, se evidenció que para analizar la situación comunicativa, los estudiantes respondieron que muy pocas veces determinan el tema (52%), el tipo de texto (45%) y el propósito comunicativo (42%) del texto que producen; por otro lado, afirmaron en un 39% que nunca determinan el destinatario o posible lector de su texto. En lo que respecta a la planificación del texto, los alumnos reconocieron que muy pocas veces se informan sobre el tema (33%) y el tipo de texto (42%) que van a escribir; sin embargo, manifestaron con un 30% que muchas veces elaboran un plan para organizar sus ideas. En relación con la textualización del texto, el 61% de los educandos indicó que pocas veces organizan sus ideas principales y las relacionan entre las diferentes partes del texto; más aún, revelaron en un 36% que nunca elaboran varias versiones del texto que les ayude a explorar y fortalecer su escritura. Con respecto a la revisión y edición del texto, el 42% de la población objeto de estudio aseguró que pocas veces revisa su texto y elabora juicios en función de los objetivos y la situación comunicativa; no obstante, el 42% de los estudiantes expresaron que muchas veces modifican el contenido y la organización del texto que producen; finalmente, ellos declaran que muy pocas veces (45%) realizan la versión final del texto mejorando su forma y presentación general. Estos resultados demostraron que la población del curso 503 presentaba de manera general, grandes dificultades para analizar la situación comunicativa de los textos; además, no reconocían que leer comprensivamente para informarse sobre el tema y tipo de texto, es una parte fundamental en la planificación del proceso escritor; en contraste con lo anterior, los estudiantes afirmaron tener fortalezas en la elaboración de un plan para organizar sus ideas; sin embargo, ellos presentaban numerosas debilidades en la textualización, revisión y edición de textos ya que, no organizaban

sus ideas principales, no elaboraban varias versiones o borradores, no revisaban ni monitoreaban su texto, ni tampoco realizaban una versión final y mejorada de su texto; la única fortaleza que expresaron fue la modificación y organización del contenido textual.

En segundo lugar, los estudiantes realizaron un taller de escritura para texto narrativo *(Anexo 16)* con el cual, se logró caracterizar y describir el proceso de escritura en acción para este tipo de texto. La evaluación del proceso de producción escrita de este taller, dio como resultado en la adecuación de la situación comunicativa, que los estudiantes se encontraba en desempeño bajo al determinar el tema (73%), la función (79%) y el destinatario (70%) del texto narrativo. Los anteriores resultados señalaron que los estudiantes no establecieron el tema, el propósito, ni el lector de su texto o si lo hicieron, el tema no fue conciso ni claro porque, la frase era muy extensa y no permitía entender con precisión el contenido fundamental del texto; además, la función o el propósito que establecieron no se ajustaba a la tipología del texto narrativo. En lo que respecta a la pertinencia de la planificación, los resultados (88%) estuvieron ubicados en el desempeño bajo. Estos resultados previos, mostraron que casi la totalidad de los alumnos no realizaron un plan o si lo realizaron, el plan no se ajustaba ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. En relación con la evaluación de la textualización, se revisaron seis aspectos del texto narrativo y los resultados por niveles de desempeño son los siguientes: 1) Situación comunicativa: la evaluación demostró que el 79% de los textos se encontraban en desempeño medio, esto es que, los textos se ajustaban al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias pero, se dirigían al destinatario en un tono no adecuado, es decir, que los autores no describieron correctamente las emociones que querían transmitir. 2) Estructura: la evaluación señaló que el 61% de los textos se ubicaban en desempeño bajo, esto es que, a los textos les faltó algunas partes de la narración (inicio, nudo o desenlace) por ejemplo, los textos quedaron sin terminar o los textos no

presentaban un conflicto. 3) Coherencia: la evaluación mostró que el 61% de los textos se situaban en desempeño medio, esto es que, los textos presentaban vacíos de información pero, todas sus ideas se relacionaban con el tema por eso, al leer los textos fue posible comprender su sentido global aunque con un poco de dificultad. 4) Cohesión: la evaluación indicó que el 55% de los textos se hallaban en desempeño bajo, esto es que, los textos no presentaban conectores o los conectores que presentaban estaban mal usados. 5) Ortografía: la evaluación demostró que el 88% de los textos se encontraban en desempeño bajo, esto es que, los textos presentaban más de 5 errores ortográficos entre uso de mayúsculas, acentuación, uso de letras y sus combinaciones. 6) Puntuación: la evaluación señaló que el 70% de los textos se ubicaban en desempeño bajo, esto es que, los textos no presentaban puntuación o presentaban signos de puntuación mal usados. Finalmente, con respecto a la revisión y edición del texto narrativo, se les preguntó a los estudiantes si revisaron su texto, para estas preguntas se utilizaron variables de razón dicotómicas: sí y no. Como resultado, se evidenció que los estudiantes respondieron en un 55% que no revisaron su texto teniendo en cuenta las metas que se propusieron inicialmente; en contraste, el 52% de los alumnos afirmó que sí revisó el contenido y la organización del texto narrativo.

En tercer lugar, los estudiantes realizaron un taller de escritura para texto instructivo *(Anexo 17)* con el cual, se logró caracterizar y describir el proceso de escritura en acción para este tipo de texto. La evaluación del proceso de producción escrita de este taller, dio como resultado en la adecuación de la situación comunicativa, que los estudiantes se encontraba en desempeño bajo al determinar el tema (64%), la función (79%) y el destinatario (64%) del texto instructivo. Los anteriores resultados señalaron que los estudiantes no establecieron el tema, el propósito, ni el lector de su texto o si lo hicieron, el tema no fue conciso ni claro porque, la frase era muy extensa

y no permitía entender con precisión el contenido fundamental del texto; además, la función o el propósito que establecieron no se ajustaba a la tipología del texto instructivo. En lo que respecta a la pertinencia de la planificación, los resultados (82%) estuvieron ubicados en el desempeño bajo. Estos resultados previos, mostraron que casi la totalidad de los alumnos no realizaron un plan o si lo realizaron, el plan no se ajustaba ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. En relación con la evaluación de la textualización, se revisaron seis aspectos del texto instructivo y los resultados por niveles de desempeño son los siguientes: 1) Situación comunicativa: la evaluación demostró que el 64% de los textos se encontraban en desempeño medio, esto es que, los textos se ajustaban al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso pero, se dirigían al destinatario en un tono no adecuado, es decir, que los autores no utilizaron verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto. 2) Estructura: la evaluación señaló que el 67% de los textos se ubicaban en desempeño bajo, esto es que, a los textos les faltó algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento o imágenes por ejemplo, los textos quedaron sin terminar. 3) Coherencia: la evaluación mostró que el 67% de los textos se situaban en desempeño medio, esto es que, todas las ideas de los textos se relacionaban con el tema pero, tenían algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlos fue posible comprender los pasos que se deben realizar aunque con un poco de dificultad. 4) Cohesión: la evaluación indicó que el 52% de los textos se hallaban en desempeño bajo, esto es que, los textos no presentaban conectores o los conectores que presentaban estaban mal usados. 5) Ortografía: la evaluación demostró que el 70% de los textos se encontraban en desempeño bajo, esto es que, los textos presentaban más de 5 errores ortográficos entre uso de mayúsculas, acentuación, uso de letras y sus combinaciones. 6) Puntuación: la evaluación señaló que el 76% de los textos se ubicaban en desempeño bajo, esto es que, los textos no presentaban puntuación o presentaban signos de puntuación mal usados. Finalmente, con respecto a la

revisión y edición del texto instructivo, se les preguntó a los estudiantes si revisaron su texto, para estas preguntas se utilizaron variables de razón dicotómicas: sí y no. Como resultado, se evidenció que los estudiantes respondieron en un 64% que no revisaron su texto teniendo en cuenta las metas que se propusieron inicialmente; en contraste, el 55% de los alumnos afirmó que sí revisó el contenido y la organización del texto instructivo.

En último lugar, la población del curso 503 realizó una prueba de conceptos *(Anexo 18)*, su objetivo fue evidenciar las concepciones que tienen los educandos sobre la escritura y la evaluación, a través de preguntas abiertas que fueron sistematizadas de la siguiente manera: en lo que respecta a la definición de "escritura" en palabras de los estudiantes, ellos precisaron en un 24% que la escritura se relaciona con la caligrafía, es decir, 'tener letra bonita'; por otra parte, un 21% de las respuestas explicaron que la escritura es una 'forma de aprender'; otro rasgo que le atribuyeron los alumnos (18%) a la escritura es que ésta es un 'conjunto de letras'. Los anteriores resultados, resaltaron que los estudiantes relacionaban la escritura directamente con tener buena letra, debido a que este aspecto es ampliamente enfatizado en la escuela, con el fin clasificar el aprendizaje de la escritura a partir del orden y el aspecto de la letra en los cuadernos o en cualquier tipo de trabajo escrito realizado por los estudiantes. Referente a la definición de "evaluación" en palabras de la población objeto de estudio, se especificó en un 48% que la evaluación sirve para 'demostrar lo aprendido'; así mismo, un 42% de las respuestas indicaron que la evaluación es 'responder preguntas'; otro rasgo que le atribuyeron los alumnos (12%) a la evaluación es que ésta debe presentar una 'nota numérica'. Estos resultados previos, mostraron que los alumnos consideraban la evaluación como aquellas pruebas que se presentan al finalizar un ciclo de aprendizaje en donde, se deben responder preguntas para demostrar lo aprendido y así, según sean las respuestas, corresponderán con una nota numérica que aprueba o desaprueba

los conocimientos adquiridos por los educandos durante su proceso de aprendizaje. En cuanto a '¿Cómo se evalúa la escritura?', el ejercicio demostró que la concepción de los estudiantes se refería no sólo a señalar errores (91%) dentro del texto; sino también, a calificarlo con una nota numérica (82%); además, los comentarios de la evaluación que realizaron los alumnos, se centró en la caligrafía (70%) y ortografía (33%) del texto. Estos resultados señalaron que la población objeto de estudio evalúa la escritura de la misma manera como lo hacen sus docentes, es decir, centrándose en el punto formal de los textos, revisando el texto a la espera de encontrar buena caligrafía y ortografía.

- ✓ **Segundo objetivo:** Analizar los procesos de escritura de los estudiantes mediados por la evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación).

En primer lugar, se trabajó la primera estrategia del proceso escritor *análisis de la situación comunicativa*, el desarrollo de esta estrategia se llevó a cabo en la sesión del 04 de abril para el texto narrativo y en la sesión del 06 de junio para el texto instructivo; esta estrategia fue heteroevaluada teniendo en cuenta la primera rúbrica de evaluación "adecuación de la situación comunicativa". Con el propósito de analizar esta primera estrategia del proceso escritor, se presentan los datos comparativos de cada tipo de texto por niveles de desempeño *(Anexo 19)*: en lo que respecta a la determinación del tema, el análisis demostró un nivel de desempeño alto entre el 85% y el 88% para el texto narrativo e instructivo, respectivamente; estos altos promedios indican que los estudiantes determinaron un tema conciso y claro porque, la frase fue breve y permitió entender con precisión el contenido fundamental de cada texto. En relación con la determinación de la función del texto, el análisis expresó mayor facilidad y fortalezas al reconocer el propósito comunicativo del texto instructivo (88% en desempeño alto), en comparación al texto narrativo (61% en desempeño medio); la razón de esta diferencia se debe a

que, el proceso de escritura del texto instructivo se realizó en la segunda secuencia didáctica y por tal motivo, los estudiantes ya habían adquirido más herramientas y estrategias para analizar la situación comunicativa demostrando así, mayor familiaridad y conocimiento de la tarea; para ejemplificar, se presenta el progreso del *Estudiante 4* en cuanto a la determinación de la función textual:

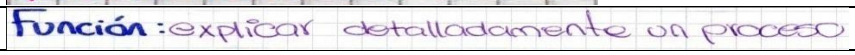
Texto narrativo	
Texto instructivo	

Tabla 1. Progreso del Estudiante 4

Con respecto a la determinación del destinatario, el análisis manifestó un leve incremento del 61% en desempeño alto para texto narrativo, al 79% en desempeño alto para texto instructivo; esta diferencia se puede atribuir de igual manera, a la experiencia que iban adquiriendo los alumnos a través de la intervención pedagógica ya que, como se señaló anteriormente, la secuencia didáctica para texto instructivo fue posterior a la secuencia didáctica del texto narrativo.

En segundo lugar, se trabajó la segunda estrategia del proceso escritor *planificación del texto*, el desarrollo de esta estrategia se llevó a cabo en la sesión del 11 de abril para el texto narrativo y en la sesión del 13 de junio para el texto instructivo; esta estrategia fue coevaluada y heteroevaluada teniendo en cuenta la segunda rúbrica de evaluación "pertinencia de la planificación". Con el propósito de analizar esta segunda estrategia del proceso escritor, se presentan los datos comparativos de cada tipo de texto y la correspondencia entre las dos modalidades evaluativas por niveles de desempeño *(Anexo 20)*: en lo respecta a la pertinencia de la planificación del texto narrativo, las dos modalidades de evaluación se corresponden para el desempeño alto entre un 48% y un 45% para coevaluación y heteroevaluación, respectivamente; estos altos promedios indican que los estudiantes elaboraron un plan que se ajustó al tema y al

propósito de narrar historias reales o ficticias, presentando información sobre el tiempo, el lugar y los personajes además, los alumnos propusieron el inicio, el nudo y el desenlace de sus cuentos. En relación con la pertinencia de la planificación del texto instructivo, la coevaluación señaló que el 61% de los planes se encontraban en desempeño alto de igual manera, la heteroevaluación estableció que el 70% de los planes se hallaban en desempeño alto; los anteriores resultados revelan que los educandos elaboraron un plan que se ajustó al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso, presentando información sobre los ingredientes o materiales además, los estudiantes propusieron el objetivo y los pasos del procedimiento. Se debe agregar que los planes elaborados para el texto instructivo, tuvieron un incremento tanto en la coevaluación (13%) como en la heteroevaluación (25%), con respecto a los planes evaluados en desempeño alto para texto narrativo; de modo que, se puede afirmar que la población del curso 503 iba mejorando en la estrategia *planificación del texto,* durante el transcurso de la intervención pedagógica; para ejemplificar, se muestra el progreso de la planificación del *Estudiante 6*:

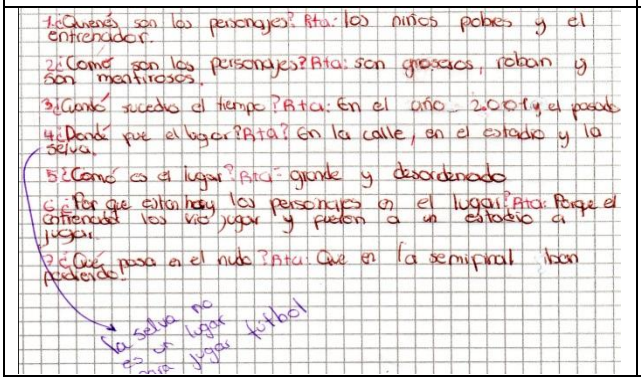
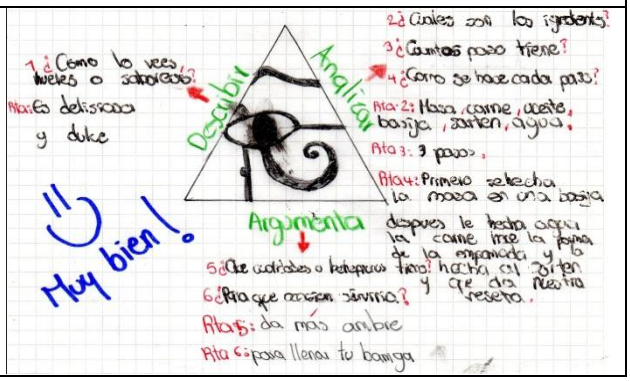
Texto narrativo	Texto instructivo
	

Tabla 2. Progreso de la planificación del Estudiante 6

En último lugar, se trabajó la tercera y cuarta estrategia del proceso escritor *textualización, revisión y edición del texto,* su desarrollo se llevó a cabo en las sesiones del 25 de abril al 30 de mayo para el texto narrativo, y en las sesiones del 18 de julio al 22 de agosto para el texto instructivo; estas estrategias fueron autoevaluadas, coevaluadas y heteroevaluadas teniendo en

cuenta las rúbricas de evaluación diseñadas para la presente investigación. Es necesario aclarar que, las tres versiones realizadas por los alumnos para cada tipo de texto fueron evaluadas de manera progresiva; es decir, la evaluación realizada a la primera versión de los textos, se centró en su adecuación a la situación comunicativa y estructura textual; posteriormente, la evaluación realizada a la segunda versión de los textos, se centró en su coherencia, cohesión, ortografía y puntuación; finalmente, la evaluación realizada a la tercera versión de los textos tuvo en cuenta la sumatoria de todos los aspectos evaluados y mencionados anteriormente (situación comunicativa, estructura textual, coherencia, cohesión, ortografía y puntuación); con ello, se pretendió alcanzar un continuo y consecutivo mejoramiento de la producción escrita a través de una evaluación orientadora, formativa y descriptiva. Hecha esta salvedad, se presentan a continuación los datos comparativos de cada tipo de texto con respecto a las tres modalidades evaluativas por niveles de desempeño.

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta los seis aspectos evaluados tanto en el proceso (1° y 2° versión) como en el producto (3° versión), los resultados de la *autoevaluación* del texto narrativo *(Anexo 21)* por niveles de desempeño son los siguientes: 1) Situación comunicativa: se demostró que durante el proceso el 52% de los textos se encontraba en desempeño medio pero, una vez elaborada la tercera versión, el 67% de los textos se ubicó en desempeño alto; según la autoevaluación, es una mejora significativa, alcanzada gracias a la comprensión de los descriptores establecidos en la rúbrica autoevaluativa los cuales, les permitieron a los educandos monitorear y autorregular su cuento en función de que éste se ajustara al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias además, se dirigiera al destinatario siempre en un tono adecuado, describiendo correctamente las emociones que se querían transmitir; para ejemplificar, se demuestra el progreso del *Estudiante 21*:

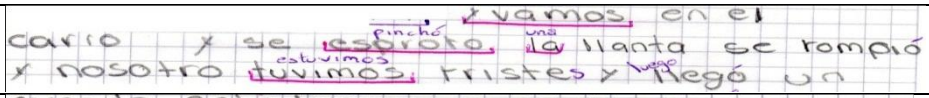
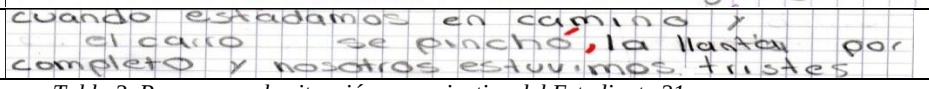
1° Versión	
Versión final	

Tabla 3. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 21

2) Estructura: se manifestó un desempeño alto durante los dos momentos de la producción textual, en un 58% y un 67% para la primera y tercera versión del texto, respectivamente. 3) Coherencia: se señaló una disminución de cuatro puntos en el promedio de textos autoevaluados en desempeño alto de la segunda (52%) a la tercera (48%) versión. 4) Cohesión: se indicó que durante el proceso el 55% de los textos se encontraba en desempeño medio sin embargo, la autoevaluación del producto final ubicó el 55% de los textos en desempeño alto; según la autoevaluación, este progreso es importante ya que, durante el proceso de escritura los educandos utilizaron una lista de conectores que estaba archivada en su portafolio y así, de manera autónoma iban eligiendo el tipo de conector que requería su texto. 5) Ortografía: se demostró una reducción del promedio de estudiantes ubicados en desempeño bajo ya que, se pasó de un 12% en la segunda versión a un 3% en la versión final. 6) Puntuación: se manifestó un desempeño alto durante los dos momentos de la producción textual, en un 58% y un 61% para el proceso y el producto del texto, respectivamente.

Por otro lado, los resultados de la *autoevaluación* del texto instructivo *(Anexo 22)* por niveles de desempeño son los siguientes: 1) Situación comunicativa: se demostró una disminución de tres puntos en el promedio de textos autoevaluados en desempeño alto de la primera (61%) a la tercera (58%) versión. 2) Estructura: se manifestó un descenso de doce puntos en la media de textos autoevaluados en desempeño alto del proceso (67%) al producto (55%). 3) Coherencia: se señaló una reducción de tres puntos en el promedio de textos autoevaluados en desempeño alto del proceso (58%) al producto (55%). 4) Cohesión: se indicó una disminución del promedio de

estudiantes ubicados en desempeño bajo ya que, se pasó de un 12% en la segunda versión a un 0% en la versión final; aunque no representa un avance muy considerable según la autoevaluación, se destaca el progreso en el uso y variedad de conectores; para ejemplificar, se expone el caso del *Estudiante 11*:

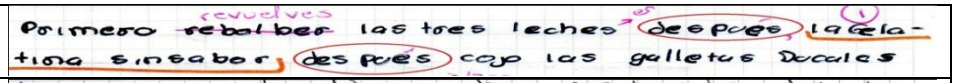
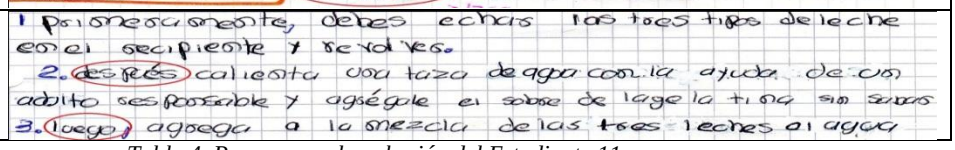
2° Versión	
Versión final	

Tabla 4. Progreso en la cohesión del Estudiante 11

5) Ortografía: se demostró un aumento de seis puntos en la media de textos autoevaluados en desempeño medio de la segunda (58%) a la tercera (64%) versión. 6) Puntuación: se manifestó una reducción en el porcentaje de textos autoevaluados en desempeño bajo ya que, se pasó de un 9% en el proceso a un 0% en el producto final; a pesar de que este aspecto no representa una gran evolución según la autoevaluación, sobresale el progreso de algunos educandos; para ejemplificar, se plantea el caso del *Estudiante 31*:

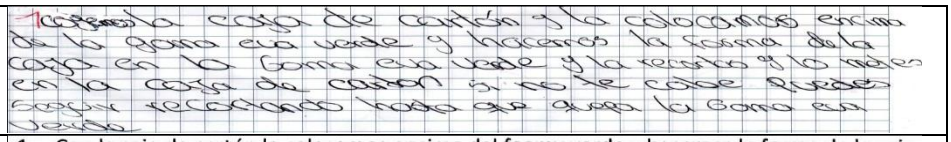
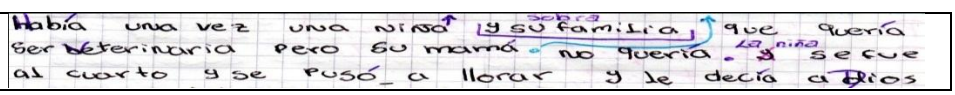
2° Versión	
Versión final	1. Con la caja de cartón la colocamos encima del foamy verde y hacemos la forma de la caja en el foamy verde y la recortamos, luego lo metemos en la caja de cartón, si no te cabe puedes seguir recortando hasta que quepa el foamy en la caja de cartón.

Tabla 5. Progreso en la puntuación del Estudiante 31

Ahora bien, los resultados de la *coevaluación* del texto narrativo *(Anexo 23)* por niveles de desempeño son los siguientes: 1) Situación comunicativa: se demostró que el promedio de estudiantes ubicados en desempeño bajo, pasó de un 21% en la primera versión a un 0% en la versión final; si bien no significa un adelanto importante según la coevaluación, se destaca el progreso de varios educandos; para ejemplificar, se presenta el caso del *Estudiante 23*:

1° Versión	

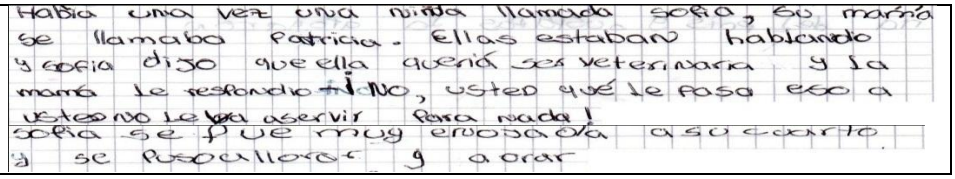
Versión final	

Tabla 6. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 23

2) Estructura: se manifestó que la media de textos coevaluados en desempeño bajo, pasó de un 36% en el proceso a un 9% en el producto; según la coevaluación, no es una mejora significativa pero, se puede resaltar que los educandos pudieron comprender los descriptores establecidos en la rúbrica coevaluativa para así, poder ayudar y aconsejar a sus compañeros con el fin de que sus cuentos presentaran todas las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace) y un conflicto claramente definido para que de esta manera, el desenlace quedara bien construido. 3) Coherencia: se señaló una tendencia al desempeño medio durante los dos momentos de la producción textual, en un 45% y un 55% para la primera y tercera versión del texto, respectivamente. 4) Cohesión: se indicó que el promedio de los textos se mantuvo en desempeño medio durante los dos momentos de la producción textual, con el 52% y el 48% para el proceso y el producto, respectivamente. 5) Ortografía: se demostró un incremento de veintiún puntos en el promedio de estudiantes ubicados en desempeño alto ya que, se pasó de un 27% en la segunda versión a un 48% en la versión final; aunque no representa un avance muy considerable según la coevaluación, sobresale el progreso de diversos estudiantes; para ejemplificar, se muestra el caso del *Estudiante 20*:

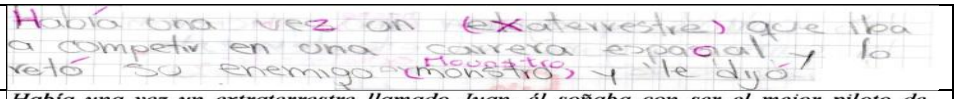
2° Versión	
Versión final	*Había una vez un extraterrestre llamado Juan, él soñaba con ser el mejor piloto de carros espaciales. Un día, Juan visitó la tierra y se hizo amigo de un humano llamado*

Tabla 7. Progreso en la ortografía del Estudiante 20

6) Puntuación: se manifestó que durante el proceso el 45% de los textos se encontraba en desempeño medio pero, una vez elaborada la tercera versión, el 61% de los textos se ubicó en desempeño alto; según la coevaluación, este progreso es importante ya que, durante el proceso

coevaluativo, los educandos le sugerían a sus compañeros utilizar más comas o más puntos para separar las ideas; para ejemplificar, se demuestra el progreso del *Estudiante 25*:

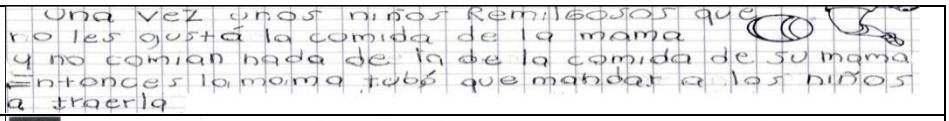
2° Versión	
Versión final	

Tabla 8. Progreso en la puntuación del Estudiante 25

A continuación, se presentan los resultados por niveles de desempeño de la *coevaluación* del texto instructivo *(Anexo 24)*: 1) Situación comunicativa: se demostró una tendencia equitativa para el desempeño alto durante los dos momentos de la producción textual ya que, se mantuvo un promedio del 67% para la primera y tercera versión del texto; lo anterior se debe, al fortalecimiento de habilidades que para la segunda secuencia didáctica habían alcanzado los educandos de esta manera, ellos reconocían la importancia de que su receta o manualidad debía ajustarse al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso además, de dirigirse al destinatario siempre en un tono adecuado, utilizando verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto; para ejemplificar, se expone el caso del *Estudiante 9*, quién alcanzó el desempeño alto en este aspecto durante todo su proceso escritor:

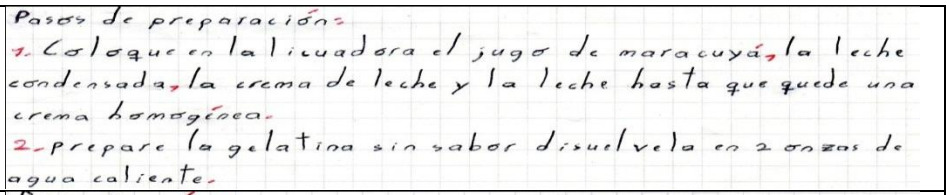
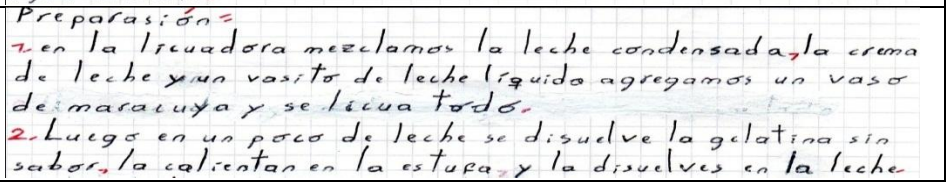
1° Versión	
Versión final	

Tabla 9. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 9

2) Estructura: se manifestó una disminución de diez puntos en el promedio de textos coevaluados en desempeño alto del proceso (58%) al producto (48%). 3) Coherencia: se señaló que el

promedio de los textos se mantuvo en desempeño alto durante los dos momentos de la producción textual, con el 61% y el 67% para la primera versión y la versión final, respectivamente; este desempeño alto fue una fortaleza durante todo el proceso escritor del texto instructivo ya que, en parejas, los educandos hablaron de sus recetas y manualidades, con el fin de ayudar a sus compañeros para que evitaran ideas que no se relacionan con el tema, escribieran de manera cronológica los pasos y, dieran información completa, esta discusión se dio en torno a sugerencias y comentarios como: ***Estudiante 14*** *"si yo fuera a hacer tu receta, no sabría qué hacer en el paso tres, debes explicarlo mejor"* y ***Estudiante 18*** *"en el procedimiento dijiste que se necesita cortar unas hojas, pero no escribiste 'tijeras' en la lista de materiales".* 4) Cohesión: se indicó un incremento de quince puntos en la media de estudiantes ubicados en desempeño alto ya que, se pasó de un 27% en el proceso a un 42% en el producto final; a pesar de que este aspecto no representa una gran evolución según la coevaluación, sobresale el progreso en el uso y variedad de conectores; para ejemplificar, está el caso del *Estudiante 7*:

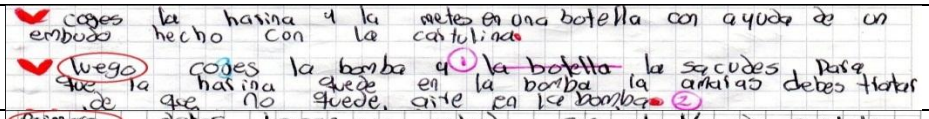
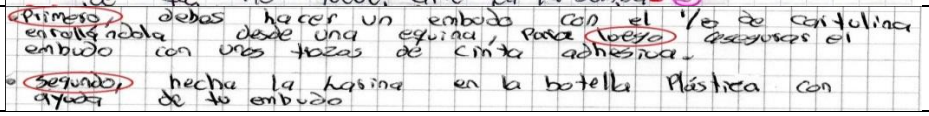
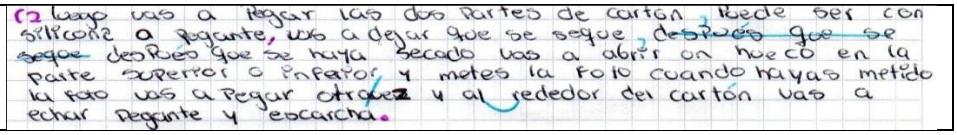
2° Versión	
Versión final	

Tabla 10. Progreso en la cohesión del Estudiante 7

5) Ortografía: se demostró que durante el proceso el 61% de los textos se encontraba en desempeño medio sin embargo, la coevaluación del producto final ubicó el 64% de los textos en desempeño alto; según la coevaluación, es una mejora significativa que se logró gracias a la lectura colectiva de carteleras con reglas ortográficas que se fijaron en diferentes partes del salón; para ejemplificar, se presenta el caso del *Estudiante 12*:

2° Versión	

Versión final	2. luego vas a pegar las dos partes del cartón puede ser con silicona o pegante, vas a dejar que seque, después de que se haya secado vas a abrir un hueco en la parte superior o inferior y metes la foto cuando hayas metido la foto vas a pegar otra vez y alrededor del cartón vas a echar pegante y escarcha.

Tabla 11. Progreso en la ortografía del Estudiante 12

6) Puntuación: se manifestó una reducción en el porcentaje de textos coevaluados en desempeño alto ya que, se pasó de un 55% en la segunda versión a un 45% en la versión final.

Finalmente, conviene aclarar que los datos presentados en la *heteroevaluación* corresponden al producto final escrito por cada estudiante; es decir, las secuencias didácticas tuvieron como objetivo la elaboración de tres versiones de texto escritas en clase, con el fin de permitirle a los educandos un espacio de exploración y fortalecimiento de su escritura; luego, con la intención de llegar al trabajo autónomo e individual, se les pidió a los alumnos revisar y reflexionar a conciencia sobre qué aspectos del texto podían mejorar y así, como tarea perfeccionaron en casa la versión final de cada texto; llegados a este punto, la población del curso 503 motivada por la creación de su *"Re-vista: revisión de la escritura"*, redactó en casa una o dos versiones de sus textos, estas últimas versiones finales fueron únicamente heteroevaluadas ya que, se debía cumplir con los tiempos y fechas establecidas en el cronograma para no retrasar ninguna fase del proyecto de aula; ahora, esta heteroevaluación se realizó siguiendo las rúbricas de evaluación para cada tipo de texto y de esta manera, la docente iba señalando los pequeños aspectos a revisar y editar (legibilidad, borrones, tachones, ortografía y puntuación); es así que, los estudiantes interesados por mejorar y perfeccionar sus textos con el objetivo de que éstos fueran publicados en la revista, iban atendiendo a las inquietudes y sugerencias de la docente; de este modo, los estudiantes alcanzaron a elaborar entre tres y cinco versiones para cada tipo de texto entre el trabajo hecho tanto en clase, como en casa; en consecuencia, los datos presentados en la heteroevaluación corresponden al producto final escrito por cada alumno.

Dicho lo anterior, se presentan los resultados por niveles de desempeño de la *heteroevaluación* del texto narrativo *(Anexo 25)*: 1) Situación comunicativa: se demostró una gran mejoría ya que, durante el proceso el 48% de los textos se encontraba en desempeño medio pero, una vez elaborada la versión final, el 100% de los textos se ubicó en desempeño alto; según la heteroevaluación, es una mejora muy significativa, alcanzada gracias a la proyección de videos que mostraron diversas situaciones comunicativas y así, se destacó que el autor de un cuento tiene que describir correctamente las emociones que quiere transmitir; para ejemplificar, se expone el progreso del *Estudiante 10:*

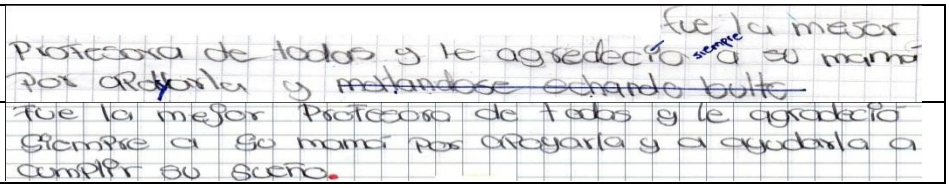
1° Versión	
Versión final	

Tabla 12. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 10

2) Estructura: se manifestó que durante el proceso el 48% de los textos se encontraba en desempeño medio sin embargo, la heteroevaluación del producto final ubicó el 76% de los textos en desempeño alto; según la heteroevaluación, este progreso es importante ya que, los comentarios y sugerencias de la docente fueron atendidos por los estudiantes de modo que, los cuentos en su versión final presentaron todas las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace) y un conflicto claramente definido para que de esta manera, el desenlace quedara bien construido; para ejemplificar, se plantea el caso del *Estudiante 6 (Anexo 27)*. 3) Coherencia: se señaló una tendencia al desempeño alto durante los dos momentos de la producción textual, en un 67% y un 79% para la primera y última versión del texto, respectivamente. 4) Cohesión: se indicó un aumento de dieciocho puntos en el promedio de estudiantes ubicados en desempeño alto ya que, se pasó de un 61% en el proceso a un 79% en producto final. 5) Ortografía: se demostró un avance considerable ya que, durante la segunda versión el 55% de los textos se encontraba en

desempeño medio pero, una vez elaborada la versión final, el 79% de los textos se ubicó en desempeño alto; este aspecto representa una gran evolución según la heteroevaluación, obtenida gracias a una revisión que señaló a detalle las palabras que debían ser corregidas ortográficamente, esta revisión fue asumida por los educandos como parte de una evaluación formativa que les permitió mejorar todos los aspectos de sus cuentos; para ejemplificar, se presenta el progreso del *Estudiante 8:*

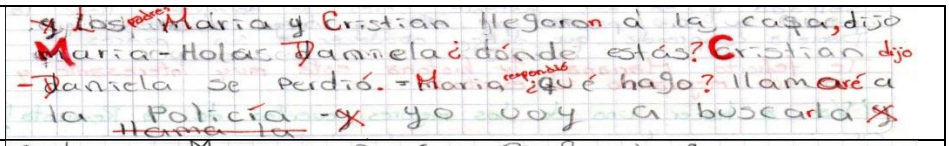
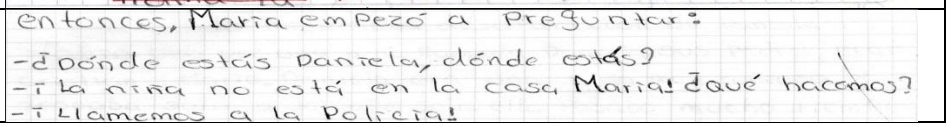
2° Versión	
Versión final	

Tabla 13. Progreso en la ortografía y puntuación del Estudiante 8

6) Puntuación: se manifestó un incremento de cuarenta y nueve puntos en el promedio de estudiantes ubicados en desempeño alto ya que, se pasó de un 42% en el proceso a un 91% en producto final; este aspecto significa un gran avance según la heteroevaluación, logrado de igual manera, por una revisión que señaló a detalle el uso de los signos de puntuación, esta revisión fue apropiada por la población objeto de estudio como parte de una evaluación descriptiva que les permitió perfeccionar todos los aspectos de su texto narrativo; así por ejemplo, el caso del *Estudiante 8*, anteriormente presentado.

Para terminar, se presentan los resultados por niveles de desempeño de la *heteroevaluación* del texto instructivo *(Anexo 26)*: 1) Situación comunicativa: se demostró una tendencia en desempeño alto durante los dos momentos de la producción textual ya que, se mantuvo un promedio del 64% y el 100% para la primera y última versión del texto, respectivamente; según la heteroevaluación, es una mejora muy significativa, alcanzada mediante la lectura y análisis de los verbos que usa un autor de recetas y manualidades, con este ejercicio los educandos

reconocieron que en el texto instructivo, el autor tiene que utilizar verbos en modo imperativo para dar instrucciones precisas al lector del texto; para ejemplificar, se expone el caso del *Estudiante 30*, quién alcanzó el desempeño alto en este aspecto durante todo su proceso escritor:

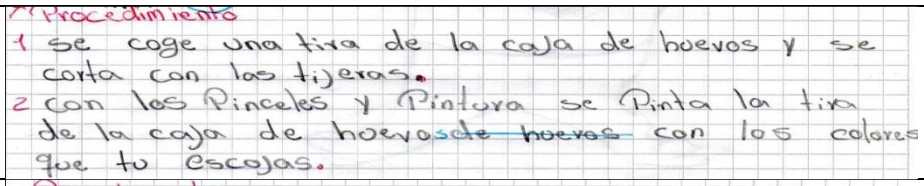
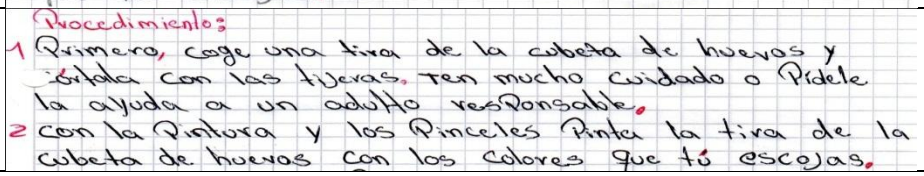
1° Versión	
Versión final	

Tabla 14. Progreso en la situación comunicativa del Estudiante 30

2) Estructura: se manifestó que durante el proceso el 48% de los textos se encontraba en desempeño medio sin embargo, la heteroevaluación del producto final ubicó el 76% de los textos en desempeño alto; según la heteroevaluación, este progreso es importante ya que, los ejemplos de recetas y manualidades presentadas en copias, libros y videos sirvieron como modelo para los educandos y de esta manera, los textos instructivos en su versión final presentaron todas sus partes (objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento e imágenes) además, los pasos tuvieron una secuencia de numeración o uso de viñetas; para ejemplificar, se plantea el caso del *Estudiante 23* *(Anexo 28)*. 3) Coherencia: se señaló un aumento de cuarenta y nueve puntos en el promedio de estudiantes ubicados en desempeño alto ya que, se pasó de un 45% en la segunda versión a un 94% en la versión final; este aspecto significa un gran avance según la heteroevaluación, y se logró porque se enseñó a los educandos la importancia de conocer su tema, evitar ideas que no se relacionaran con éste, escribir de manera cronológica los pasos del proceso, y dar información completa del mismo; para conseguir que la coherencia cumpliera con todas estas características, se solicitó a los estudiantes realizar una consulta detallada sobre el procedimiento de su receta o manualidad, de esta manera, ellos se informaron mirando tutoriales

en YouTube o se asesoraron hablando con sus papás o acudientes. 4) Cohesión: se indicó que durante el proceso el 58% de los textos se encontraba en desempeño medio sin embargo, la heteroevaluación del producto final ubicó el 82% de los textos en desempeño alto; según la heteroevaluación, es una mejora muy significativa ya que, los educados hicieron uso de la lista de conectores de adición y secuencia consolidados en un taller conceptual para así, progresar en el uso y variedad de conectores; para ejemplificar, está el caso del *Estudiante 15*:

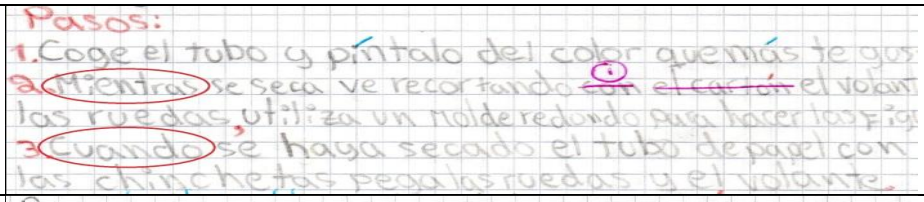
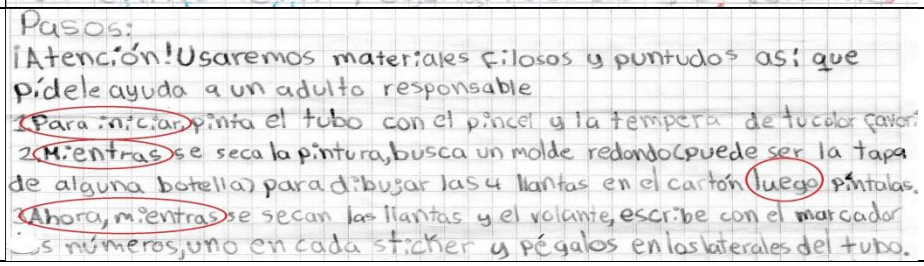
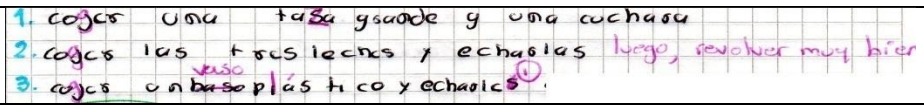
2° Versión	
Versión final	

Tabla 15. Progreso en la cohesión del Estudiante 15

5) Ortografía: se demostró un avance considerable ya que, durante la segunda versión el 55% de los textos se encontraba en desempeño medio pero, una vez elaborada la versión final, el 79% de los textos se ubicó en desempeño alto; este aspecto representa una gran evolución según la heteroevaluación, obtenida gracias a una revisión que señaló a detalle las palabras que debían ser corregidas ortográficamente, esta revisión fue asumida por los educandos como parte de una evaluación formativa que les permitió mejorar todos los aspectos de su receta o manualidad; para ejemplificar, se presenta el progreso del *Estudiante 11:*

2° Versión	

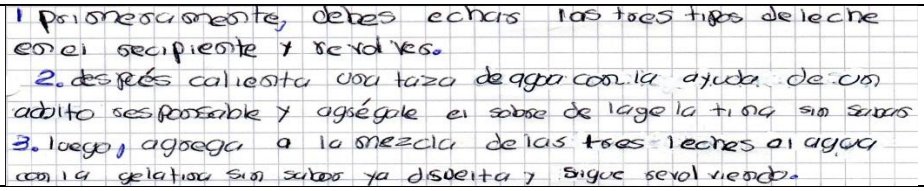
Versión final	

Tabla 16. Progreso en la ortografía del Estudiante 11

6) Puntuación: se manifestó un incremento de cuarenta y nueve puntos en el promedio de estudiantes ubicados en desempeño alto ya que, se pasó de un 42% en el proceso a un 91% en producto final; este aspecto significa un gran avance según la heteroevaluación, logrado de igual manera, por una revisión que señaló a detalle el uso de los signos de puntuación, esta revisión fue apropiada por la población objeto de estudio como parte de una evaluación descriptiva que les permitió perfeccionar todos los aspectos de su texto instructivo; así por ejemplo, el caso del *Estudiante 32:*

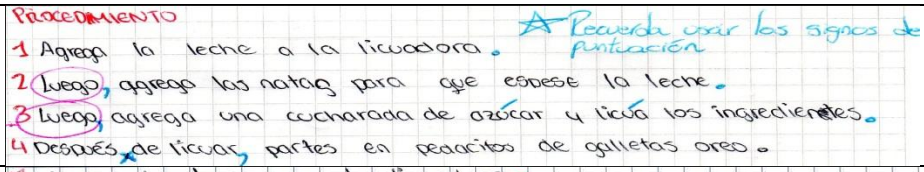
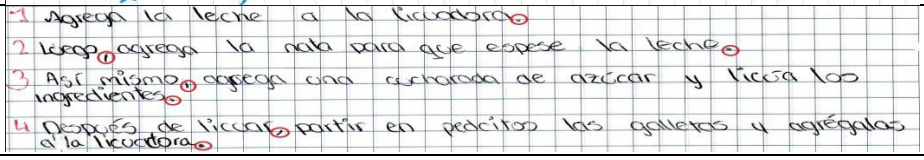
2° Versión	
Versión final	

Tabla 17. Progreso en la puntuación del Estudiante 32

Como resultado del análisis previamente presentado, se infiere por un lado, como debilidad de la investigación, la poca correspondencia entre las valoraciones hechas por la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; considerando que, no se logró llevar a cabo una concientización adecuada y completa de la importancia de las rúbricas en todos los estudiantes, para que así, ellos usaran e interpretaran de manera consciente y juiciosa las rúbricas de evaluación dado que, algunos alumnos evaluaban por evaluar y no reflexionaban sobre la importancia que tenían las rúbricas dentro de su proceso escritor; pese, a que estos instrumentos fueron adaptados a un

contexto más cercano a la población objeto de estudio, como es el uso de caritas motivadoras y un vocabulario sencillo y preciso.

Por otro lado, se evidencia como fortaleza de la investigación, el desarrollo y mejora de las producciones textuales; en este aspecto, se resalta que las versiones finales del texto narrativo e instructivo presentaron niveles de desarrollo óptimos en su estructura, cohesión, ortografía y sobre todo, en la adecuación a la situación comunicativa puesto que, los productos finales y las reflexiones hechas por los estudiantes durante las sesiones de clase, demuestran que los educandos comprenden que un texto se puede dirigir a diferentes destinatarios, que el texto siempre debe ajustarse al tema establecido, y que cada texto cumple una función comunicativa distinta. No obstante, se observaron diferencias significativas en el nivel de desempeño para coherencia, notándose un fortalecimiento de la apropiación por parte de los alumnos, en cuanto a la importancia que cumple la coherencia como propiedad textual ya que, se señaló un avance progresivo, desde la elaboración del texto narrativo en la primera secuencia didáctica, hasta llegar a la elaboración del texto instructivo en la segunda secuencia; de ahí que, los textos instructivos fueron más coherentes que los textos narrativos considerando que, para la población del curso 503 fue más sencillo enfocarse en un solo tema al explicar el procedimiento de una receta o manualidad previamente consultada, en comparación con la redacción de un cuento porque, para el desarrollo de este tipo de texto, los estudiantes debían utilizar su imaginación y creatividad y por ende, era más complejo para ellos centrarse en una sola idea. Más aún, se advirtieron diferencias significativas en el nivel de desempeño para puntuación, señalándose una leve desmejora en el uso apropiado de los signos de puntuación por parte de los alumnos ya que, cuando los educandos iban escribiendo los pasos de su texto instructivo, ellos hacían uso de numeraciones o viñetas y por tanto, no consideraban necesario puntuar el final de cada oración

puesto que, los estudiantes asumían que el lector iba a comprender que la enumeración indicaba el final de cada paso del procedimiento; en contraste, los textos narrativos presentaron mejor puntuación considerando que, la población del curso 503 comprendió que los signos de puntuación les permitió narrar de forma clara los sucesos, y la voz de los personajes que intervinieron en cada una de sus historias.

- ✓ **Tercer objetivo:** Describir las fortalezas y debilidades del uso de la evaluación como estrategia didáctica en la producción escrita de los estudiantes.

El análisis de datos presentados en este apartado, tuvo en cuenta la categoría 'Evaluación del proceso de escritura' de la matriz categorial, al considerar como instrumentos el progreso de las producciones escritas archivadas en el portafolio, y dos encuestas *(Anexo 29)* que tuvieron por objeto, apoyar las observaciones de la docente durante el desarrollo del proyecto de aula y así, conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto al proceso evaluativo que desarrollaron durante la intervención pedagógica.

A partir de lo anterior, y atendiendo a los indicadores de la matriz categorial para *heteroevaluación,* se observó que las explicaciones, ejemplos, videos, talleres y actividades en clase, no representaron una incidencia importante que logrará fortalecer el proceso de escritura de la población del curso 503; es decir que, cuando la docente explicó y ejemplificó las temáticas necesarias para la realización de los textos, los estudiantes no se apropiaron de éstas y en consecuencia, no lograron establecer conexiones óptimas entre los nuevos conocimientos y su actividad escrita. Por el contrario, la revisión específica y detallada por parte de la docente a cada uno de los textos elaborados por los alumnos sí repercutió de manera significativa en el fortalecimiento de las producciones escritas; por ejemplo, las observaciones de la docente

redactadas en cada uno de los textos en cuanto al lugar donde había que utilizar algún signo de puntuación o la palabra que debía ser corregida ortográficamente como también, la invitación que hacía a los educandos para utilizar conectores más variados o dar información completa y coherente, influyó positivamente en las producciones escritas ya que, la población objeto de estudio atendió eficientemente a las inquietudes y sugerencias de la docente frente a su trabajo escrito y así, fueron apropiándose poco a poco de dichas temáticas, al entender la importancia que tienen en la escritura de un texto para que éste sea comprendido por cualquier lector.

Ahora bien, atendiendo a los indicadores de la matriz categorial para *coevaluación,* se observó que la retroalimentación en parejas, el intercambio de opiniones, ideas y estrategias que cada estudiante usaba para la creación de su texto, no representó una incidencia importante que logrará fortalecer el proceso de escritura de la población del curso 503; es decir que, no se alcanzó un nivel de participación óptima durante los espacios de retroalimentación, ni la interacción entre estudiantes se dio como se esperaba; esto se debe, al desinterés que expresaban algunos alumnos durante las sesiones IRR ya que en ocasiones, sólo se limitaban a colorear las caritas de las rúbricas de evaluación, sin dar opiniones o consejos para que sus pares fortalecieran su producción textual; además, algunos estudiantes expresaban que no contaban con el conocimiento necesario para aconsejar a sus compañeros por ejemplo, algunos educandos afirmaban que la coevaluación en la rúbrica era suficiente para que su compañero entendiera qué debía corregir. Por otro lado, la coevaluación basada únicamente en el ejercicio de las rúbricas, repercutió de manera significativa en el fortalecimiento de las producciones escritas puesto que, se logró que esta actuación se basara en el respeto y la objetividad en la mayoría de los educandos quienes, al sentir que sus pares los evaluaban de manera injusta, se acercaban a la docente para comentar dicha situación, y ella destacaba la importancia que durante el ejercicio

coevaluativo no se debía tener en cuenta sus relaciones personales sino únicamente se debía leer de manera juiciosa y honesta tanto el texto como la rúbrica para así, coevaluar de manera objetiva el nivel de desempeño en el que se encontraba la producción textual; con ello, no sólo se fortaleció el proceso escritor si no los lazos interpersonales entre estudiantes basándose en el respeto y la colaboración.

Para finalizar, y atendiendo a los indicadores de la matriz categorial para *autoevaluación*, se observó que la población del curso 503 logró orientar y controlar su proceso de escritura a través de la redacción de tres o más versiones para cada tipo de texto; conviene subrayar, que la motivación e interés que sintieron los educandos por publicar sus escritos en una revista que iba a ser leída por toda la comunidad educativa, fue razón suficiente para esforzarse en la elaboración de sus cuentos y recetas o manualidades con tal que, estos textos alcanzaran el objetivo esperado: ser evaluados en todos los aspectos en desempeño alto, para poder ser publicados en *"Re-vista: revisión de la escritura"*. Ahora, la autoevaluación basada en el ejercicio de las rúbricas, repercutió de manera significativa en el fortalecimiento de las producciones escritas ya que, se logró que esta práctica se fundamentara en la honestidad y objetividad en los educandos quienes, comprendieron que el ejercicio autoevaluativo debía centrarse en la lectura crítica y reflexiva tanto del texto como de la rúbrica para así, autoevaluar de manera objetiva el nivel de desempeño en el que se encontraba la producción textual; con ello, no sólo se fortaleció el proceso escritor si no también, se desarrolló un proceso reflexivo y metacognitivo, al brindar seguridad a cada estudiante dado que, ellos mismos tuvieron el control sobre su proceso de aprendizaje. Por otro lado, la reflexión que hicieron los educandos sobre los resultados de su producción textual y los procesos para llegar a ella, representó una incidencia medianamente significativa en el fortalecimiento del proceso escritor porque, se observó que no se apropiaron de todos los

conceptos abordados durante el proceso de escritura, en otras palabras, desconocieron algunos términos de los subprocesos realizados durante las secuencias didácticas (análisis de la situación comunicativa, planificación del texto, textualización, revisión y edición del texto); como ejemplo, se presenta la justificación del *Estudiante 25:*

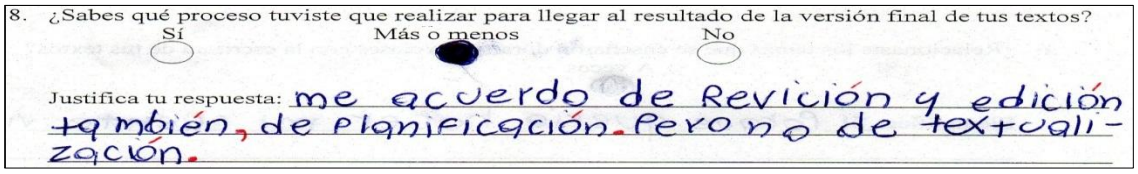


Tabla 18. Reflexión del Estudiante 25 sobre los resultados de su producción textual y los procesos para llegar a ella

Para terminar, se observó que el fortalecimiento de la autonomía durante el desarrollo del proyecto de aula, favoreció en gran medida las producciones textuales puesto que, con la ayuda de las rúbricas de evaluación, todos los estudiantes conocían el nivel esperado en cada uno de los aspectos de sus textos y como resultado, ellos fueron monitoreando, elaborando juicios y modificando el contenido y la organización de sus textos antes de que fueran coevaluados y heteroevaluados; en consecuencia, se evidenciaron grandes avances en el proceso escritor de cada texto y así, versión a versión, se iba encontrando menos errores que repercutieron en el progreso y mejora de las producciones textuales; por ejemplo, se plantea la explicación del *Estudiante 28:*

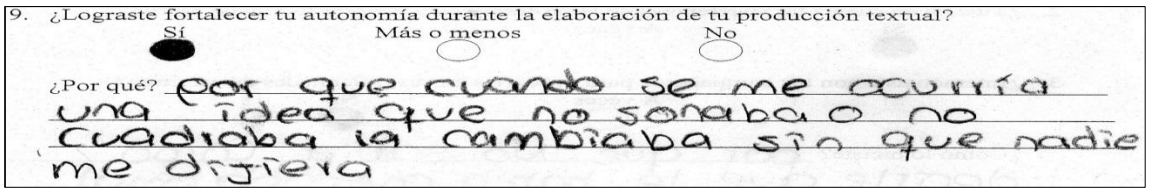


Tabla 19. Fortalecimiento de la autonomía del Estudiante 28

En suma, la evaluación del proceso de escritura sí permitió el desarrollo de la producción textual en los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, pero conviene subrayar en primer lugar, que la heteroevaluación fue la modalidad evaluativa que repercutió de una manera más favorable y evidente en la producción escrita de los educandos dado que, este

tipo de evaluación fue lo suficientemente específica, detallada y descriptiva acercando a cada uno de los alumnos a una formación consciente y reflexiva de su proceso escritor; además, la población objeto de estudio se sintió motivada porque este tipo de evaluación no los comparó ni clasificó con notas numéricas, lo que propició el fortalecimiento de una relación basada en el respeto y la confianza entre estudiantes y docente en donde, los educandos no sentían miedo al error porque comprendieron que éste hace parte de un proceso de mejoramiento gradual y progresivo. En segundo lugar, se presenta la autoevaluación como la modalidad evaluativa que contextualizó a los educandos, al permitirles conocer el desempeño esperado en cada aspecto de la producción textual; además, el uso del portafolio influyó positivamente en el fortalecimiento de la autonomía teniendo en cuenta que, cada alumno pudo controlar, regular y monitorear su progreso, al revisar una y otra vez los talleres conceptuales trabajados en clase, las consultas de información realizadas en casa y las diferentes versiones para cada tipo de texto por consiguiente, cada uno de ellos se integró, participó y trabajó activamente en su propio proceso de aprendizaje con el objetivo y la gran motivación de publicar su texto en *"Re-vista: revisión de la escritura"*. En último lugar, la coevaluación mostró menos incidencia en el desarrollo de la producción escrita debido a que, este tipo de evaluación fue afectada por ocho niños del grupo de estudiantes quienes, por cuestiones de orden convivencial y disciplinar dificultaban el correcto desarrollo del proyecto de aula; sumado a esto, el cambio de sede y la inclusión de niños nuevos al grupo fue afectando las relaciones entre alumnos y en consecuencia, la revisión entre pares no se dio de forma eficaz, objetiva ni equitativa en la totalidad del curso 503.

- ✓ **Cuarto objetivo:** Valorar la incidencia y eficacia de la evaluación en la producción escrita de los estudiantes.

El análisis de datos presentados en esta última sección, se realizó a partir de un postest que utilizó los mismos instrumentos de recolección de datos del diagnóstico inicial. Para efectos del presente estudio, se aplicó la prueba Wilcoxon que se caracteriza por ser una prueba no paramétrica que examina la igualdad entre medianas de dos muestras relacionadas (pretest y postest) para así, determinar si se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre el estado inicial y el final en la escritura de los estudiantes del curso 503; por lo tanto, el análisis de datos presentado a continuación, se enfocará en la exposición de aspectos que lograron alcanzar esa diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$).

En primer lugar, se relacionan los resultados de la encuesta del proceso de escritura, este instrumento utilizó una escala de frecuencia para examinar que tan ocurrente era un determinado comportamiento en la acción de escritura, se emplearon como valores: siempre (4), muchas veces (3), pocas veces (2) y nunca (1), *(Anexo 30)*. Como resultado, se evidenció una diferencia significativa en el análisis de la situación comunicativa considerando que, se revisaron los promedios de cuatro aspectos: 1) Determinar el tipo de texto: en el postest los estudiantes respondieron que muchas veces lo hacen (m = 2,82; d.t = 0,85); en cambio, en el pretest habían respondido que pocas veces determinaban el tipo de texto (m = 2,82; d.t = 0,85), indicando un avance significativo (p = ,012; < 0,05). 2) Determinar la función comunicativa: en el postest los alumnos contestaron que muchas veces lo realizan (m = 3,06; d.t = 0,90); por el contrario, en el pretest habían contestado que pocas veces determinaban la función del texto (m = 2,36; d.t = 0,86); demostrando un progreso significativo (p = ,005; < 0,05) en los alumnos, quienes reconocen que cada tipo de texto cumple con un propósito distinto. 3) Determinar el tema: en el postest los educandos aseguraron que siempre lo hacen (m = 3,36; d.t = 0,74); antes bien, en el pretest habían asegurado que pocas veces determinaban el tema del texto (m = 2,52; d.t = 1,03);

manifestando un adelanto significativo (p = ,004; < 0,05) en los educandos ya que, ellos consideran cuál será el tema de su texto antes de empezar a escribirlo. 4) Determinar el destinatario: en el postest los estudiantes afirmaron que siempre lo realizan (m = 3,61; d.t = 0,70); sin embargo, en el pretest habían afirmado que pocas veces determinaban el destinatario de su texto (m = 2,12; d.t = 1,08); implicando un desarrollo significativo (p = ,000; < 0,05) en la población objeto de estudio dado que, comprenden que existen diversos destinatarios para un texto. En lo que respecta a la planificación del texto, se demostró una diferencia significativa puesto que, los alumnos expresaron en el postest que muchas veces se informan sobre el tema (m = 3,12; d.t = 0,89); no obstante, en el pretest habían expresado que pocas veces lo hacían (m = 2,52; d.t = 1,03), repercutiendo en una mejora significativa (p = ,016; < 0,05); al igual que, en la consulta sobre el tipo de texto en donde, los educandos declararon para el postest que muchas veces la realizan (m = 2,76; d.t = 0,97); mientras que, en el pretest habían declarado que pocas veces se informaban sobre el tipo de texto que iban a escribir (m = 2,36; d.t = 0,86); señalando del mismo modo, una evolución significativa (p = ,035; < 0,05) en la población objeto de estudio porque, reconoce que leer comprensivamente para informarse sobre el tema y tipo de texto, es una parte fundamental en la planificación del proceso escritor. En relación con la textualización del texto, se constató una diferencia significativa dado que, los estudiantes enunciaron en el postest que muchas veces (m = 3,09; d.t = 0,84) organizan sus ideas principales y las relacionan entre las diferentes partes del texto; en cambio, en el pretest habían enunciado que pocas veces (m = 2,39; d.t = 0,90) ejecutaban estas acciones durante el momento de escritura, suponiendo un mejoramiento significativo (p = ,001; < 0,05) en el desarrollo de esta habilidad; más aún, los alumnos revelaron en el postest que siempre (m = 3,39; d.t = 0,79) elaboran varias versiones del texto que les ayuda a explorar y fortalecer su escritura; por el contrario, en el pretest habían revelado que pocas veces (m = 2,09; d.t = 1,01) elaboraban varias versiones del mismo texto;

mostrando un progreso significativo (p = ,000; < 0,05) en la concepción de los alumnos ya que, conciben la importancia que tiene la creación de varias versiones como parte imprescindible de un proceso de escritura que apunta al mejoramiento de la producción textual. Con respecto a la revisión y edición del texto, se reflejó una diferencia significativa considerando que, los educandos respondieron en el postest que siempre (m = 3,42; d.t = 0,75) modifican el contenido y la organización del texto que producen; antes bien, en el pretest habían contestado que muchas veces (m = 2,67; d.t = 0,92) efectuaban dicha modificación al terminar su escritura; evidenciando un avance significativo (p = ,002; < 0,05) en el desarrollo de esta habilidad. Así mismo, los estudiantes contestaron en el postest que siempre (m = 3,76; d.t = 0,56) realizan la versión final del texto mejorando su forma y presentación general; sin embargo, en el pretest habían contestado que muchas veces (m = 2,76; d.t = 0,79) elaboraban una versión final, sugiriendo una evolución significativa (p = ,000; < 0,05). Estos resultados demostraron que la población del curso 503 logró superar sus dificultades en la textualización, revisión y edición de textos puesto que, ahora organizan sus ideas principales, elaboran varias versiones o borradores, modifican y organizan el contenido textual y finalmente, realizan una versión final y mejorada de su texto.

En segundo lugar, se relacionan los resultados del taller de escritura para texto narrativo *(Anexo 31)* e instructivo *(Anexo 32)*, su evaluación utilizó tres niveles de desempeño los cuales, fueron correspondidos con un valor numérico: alto (3), medio (2) y bajo (1), para poder ser graficados y analizados estadísticamente.

La evaluación del proceso de producción escrita de los talleres narrativos, evidenció en cuanto a la adecuación de la situación comunicativa que, en el postest el promedio de estudiantes se encontraba en desempeño alto al determinar el tema (m = 2,52; d.t = 0,80), la función (m = 2,45; d.t = 0,71) y el destinatario (m = 2,97; d.t = 0,17) del texto narrativo; no obstante, en el

pretest el promedio se hallaba en desempeño bajo al determinar el tema (m = 1,30; d.t = 0,53), la función (m = 1,21; d.t = 0,42) y el destinatario (m = 1,42; d.t = 0,71) del texto. Los anteriores resultados prueban una diferencia significativa (p = ,000; < 0,05) al señalar que, luego de la intervención pedagógica los alumnos fueron capaces de establecer un tema conciso y claro porque, la frase fue breve y permitió entender con precisión el contenido fundamental del texto; además, la función que establecieron se ajustaba muy bien a la tipología del texto narrativo; así mismo, el destinatario que establecieron fue un sujeto adecuadamente especificado o un conjunto de posibles lectores. En lo que respecta a la pertinencia de la planificación, en el pretest el promedio de educandos se ubicaba en desempeño bajo (m = 1,21; d.t = 0,60); mientras que, para el postest avanzó a un nivel medio (m = 2,27; d.t = 0,63). Estos resultados previos, mostraron un adelanto significativo (p = ,000; < 0,05) porque después del proyecto de aula, la población objeto de estudio fue capaz de realizar un plan que se ajustara al tema o al propósito de narrar historias reales o ficticias, presentando información sobre el tiempo, el lugar y los personajes. En relación con la evaluación de la textualización del pretest al postest, se reflejó una diferencia significativa (p = ,000; < 0,05) en todas las categorías considerando que, se revisaron los promedios de seis aspectos del texto narrativo: 1) Situación comunicativa: la evaluación demostró que en el pretest el promedio de los textos se encontraba en desempeño medio (m = 1,79; d.t = 0,42); en cambio, para el postest el promedio progresó al desempeño alto (m = 2,67; d.t = 0,48); esto es que, en el diagnóstico final los textos se ajustaron al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias además, se dirigían al destinatario en un tono adecuado, es decir, que los autores describieron correctamente las emociones que querían transmitir. 2) Estructura: la evaluación señaló que en el pretest la media de los textos se hallaba en desempeño bajo (m = 1,39; d.t = 0,50); por el contrario, para el postest la media se adelantó a un nivel de desempeño alto (m = 2,39; d.t = 0,83); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaron todas las partes de la narración

(inicio, nudo y desenlace) además, el conflicto estuvo claramente definido y por eso, el desenlace quedó bien construido. 3) Coherencia: la evaluación mostró que en el pretest el promedio de los textos se ubicaba en desempeño medio (m = 1,61; d.t = 0,50); sin embargo, para el postest el promedio mejoró al desempeño alto (m = 2,48; d.t = 0,62); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaban información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes) además, todas las ideas se relacionaron con el tema y por eso, al leer los textos fue posible comprender su sentido global con facilidad. 4) Cohesión: la evaluación indicó que en el pretest la media de los textos estaba en desempeño bajo (m = 1,45; d.t = 0,51); no obstante, para el postest la media evolucionó al desempeño alto (m = 2,67; d.t = 0,48); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaron más de tres conectores y estuvieron bien usados. 5) Ortografía: la evaluación demostró una reducción significativa en el promedio de textos ubicados en desempeño bajo, del pretest (m = 1,1; d.t = 0,33) al postest (m = 1,7; d.t = 0,81). 6) Puntuación: la evaluación señaló que en el pretest la media de los textos se situaba en desempeño bajo (m = 1,42; d.t = 0,71); mientras que, para el postest la media avanzó al desempeño alto (m = 2,42; d.t = 0,75); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaron más de cinco signos de puntuación y estaban bien usados. Finalmente, con respecto a la revisión y edición del texto narrativo, se les preguntó a los estudiantes si revisaron su texto, para estas preguntas se utilizaron variables de razón dicotómicas: sí (2) y no (1). Como resultado, se evidenció una diferencia importante en el promedio de estudiantes del pretest (m = 1,45; d.t = 0,51) al postest (m = 1,85; d.t = 0,36) que afirmaron revisar su texto teniendo en cuenta las metas que se propusieron inicialmente.

La evaluación del proceso de producción escrita de los talleres instructivos, evidenció en cuanto a la adecuación de la situación comunicativa que, en el postest el promedio de estudiantes

se encontraba en desempeño alto al determinar el tema (m = 2,85; d.t = 0,51), la función (m = 2,48; d.t = 0,83) y el destinatario (m = 2,88; d.t = 0,33) del texto instructivo; en cambio, en el pretest el promedio se hallaba en desempeño bajo al determinar el tema (m = 1,55; d.t = 0,79), la función (m = 1,27; d.t = 0,57) y el destinatario (m = 1,67; d.t = 0,92) del texto. Los anteriores resultados prueban una diferencia significativa (p = ,000; < 0,05) al señalar que, luego de la intervención pedagógica los alumnos fueron capaces de establecer un tema conciso y claro porque, la frase fue breve y permitió entender con precisión el contenido fundamental del texto; además, la función que establecieron se ajustaba muy bien a la tipología del texto instructivo; así mismo, el destinatario que establecieron fue un sujeto adecuadamente especificado o un conjunto de posibles lectores. En lo que respecta a la pertinencia de la planificación, en el pretest el promedio de educandos se ubicaba en desempeño bajo (m = 1,27; d.t = 0,63); por el contrario, para el postest progresó a un nivel medio (m = 2,30; d.t = 0,47). Estos resultados previos, mostraron un adelanto significativo (p = ,000; < 0,05) porque después del proyecto de aula, la población objeto de estudio fue capaz de realizar un plan que se ajustara al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso, presentando información sobre los ingredientes o materiales. En relación con la evaluación de la textualización del pretest al postest, se reflejó una diferencia significativa (p = ,000; < 0,05) en todas las categorías considerando que, se revisaron los promedios de seis aspectos del texto instructivo: 1) Situación comunicativa: la evaluación demostró que en el pretest el promedio de los textos se encontraba en desempeño medio (m = 2; d.t = 0,61); sin embargo, en el postest el promedio se adelantó a un nivel de desempeño alto (m = 2,7; d.t = 0,47); esto es que, en el diagnóstico final los textos se ajustaron al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso además, los textos se dirigían al destinatario en un tono adecuado, es decir que los autores utilizaron verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto. 2) Estructura: la evaluación señaló que en el pretest la media de los textos se

hallaba en desempeño bajo (m = 1,33; d.t = 0,48); no obstante, en el postest la media mejoró al desempeño alto (m = 2,21; d.t = 0,96); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaron todas las partes del texto instructivo (objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento e imágenes) además, los pasos del procedimiento presentaron una secuencia de numeración o uso de viñetas. 3) Coherencia: la evaluación mostró que en el pretest el promedio de los textos se ubicaba en desempeño medio (m = 1,67; d.t = 0,48); mientras que, en el postest el promedio evolucionó al desempeño alto (m = 2,64; d.t = 0,55); esto es que, en el diagnóstico final todas las ideas de los textos se relacionaron con el tema además, presentaban información completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento) por eso, al leerlos fue posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad. 4) Cohesión: la evaluación indicó que en el pretest la media de los textos estaba en desempeño bajo (m = 1,48; d.t = 0,51); en cambio, en el postest la media avanzó al desempeño alto (m = 2,64; d.t = 0,60); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaron más de tres conectores y estuvieron bien usados. 5) Ortografía: la evaluación demostró un avance significativo ya que, los promedios estuvieron diferidos entre el desempeño bajo (m = 1,36; d.t = 0,60) y medio (m = 2,1; d.t = 0,80) durante el pretest y el postest, respectivamente. 6) Puntuación: la evaluación señaló que en el pretest la media de los textos se situaba en desempeño bajo (m = 1,30; d.t = 0,59); por el contrario, en el postest la media progresó al desempeño alto (m = 2,39; d.t = 0,79); esto es que, en el diagnóstico final los textos presentaron más de cinco signos de puntuación y estaban bien usados. Finalmente, con respecto a la revisión y edición del texto instructivo, se les preguntó a los estudiantes si revisaron su texto, para estas preguntas se utilizaron variables de razón dicotómicas: sí (2) y no (1). Como resultado, se evidenció una diferencia importante en el promedio de estudiantes del pretest (m = 1,36; d.t = 0,49) al postest (m = 1,91; d.t = 0,29) que afirmaron revisar su texto teniendo en cuenta las metas que se propusieron inicialmente.

En último lugar, se relacionan y comparan los resultados de las pruebas de conceptos, este instrumento utilizó preguntas abiertas que fueron sistematizadas y analizadas de la siguiente manera *(Anexo 33)*: en lo que respecta a la definición de "escritura", los estudiantes respondieron durante el pretest que ésta se relaciona con la caligrafía (24%) y es una forma de aprender (21%); en contraste, los alumnos definieron durante el postest la escritura como una forma de comunicar (48%) y un proceso (36%). Los anteriores resultados resaltaron que luego de la intervención pedagógica, los estudiantes no sólo concibieron la escritura como un acto comunicativo si no también, como un proceso que según Castelló (citado por Hocevar, 2007), es flexible, dinámico y diverso, y está vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen. Referente a la definición de "evaluación", la población objeto de estudio especificó durante el pretest que ésta sirve para demostrar lo aprendido (48%) y responder preguntas (42%); por el contrario, los educandos definieron la evaluación durante el postest, como un proceso para mejorar (36%) y que se relaciona con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (30%). Estos resultados previos mostraron que una vez finalizado el proyecto de aula, los alumnos apropiaron la evaluación como un proceso que debe propiciar la interacción y colaboración entre alumnos y docente. En cuanto a '¿Cómo se evalúa la escritura?', el ejercicio demostró que la concepción de los estudiantes durante el pretest se refería al señalamiento de errores (91%) y calificar con notas numéricas (82%); en cambio, los alumnos evaluaron la escritura durante el postest teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa (73%) y puntuación (45%) presente en el texto. Estos resultados señalaron que luego de la intervención pedagógica, los estudiantes evalúan la escritura atendiendo principalmente, a la adecuación del texto respecto a aquella situación que originó la necesidad de escribir. Finalmente, se solicitó a los estudiantes en el postest, definir y explicar la importancia que tuvo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación durante su proceso de aprendizaje, los resultados son los que se relacionan a continuación: el 85% de los

alumnos definió la autoevaluación como ‘evaluarse a sí mismo’, afirmando que esta modalidad evaluativa les permitió reconocer sus errores (94%); luego, el 85% de los educandos definió la coevaluación como ‘un compañero me evalúa’, manifestando que esta modalidad evaluativa les enseño a respetar las opiniones; para terminar, el 85% de la población objeto de estudio definió la heteroevaluación como ‘la profe me evalúa’, argumentando que esta modalidad evaluativa los ayudó a mejorar. En consecuencia, es válido afirmar que la evaluación del proceso de escritura incidió propiciamente sobre la mejora de la producción textual en los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez; no sólo, en el desarrollo del proceso escritor al ir fortaleciéndose las habilidades y estrategias de los educandos para analizar, planificar, textualizar, revisar y editar los textos sino también, en el cambio de paradigma de la población objeto de estudio al entender en primera instancia, la escritura como una manifestación verbal del lenguaje por medio de la cual, ellos pueden generar significado a partir de un contexto social y de un medio y en segunda instancia, al entender la evaluación como un proceso que les permite ser actores activos de su propio aprendizaje, capaces de examinar, monitorear, reflexionar, dirigir y tomar decisiones sobre sus propias actividades y experiencias durante el proceso de escritura.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la incidencia que tiene la evaluación del proceso de escritura sobre la mejora de la producción textual en los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, su desarrollo permitió llegar a las siguientes conclusiones:

❖ La ejecución del proyecto *“Revisión de la escritura”* fomentó por un lado, el aprendizaje significativo en el grupo de estudiantes ya que, este proyecto les permitió comprender la escritura

como un acto comunicativo que trasciende los límites del aula; por otro lado, el adelanto del proyecto con miras a publicar el producto *"Re-vista: revisión de la escritura"*, logró la realización de actividades de escritura con propósitos comunicativos claros, interesantes y con sentido para cada uno de los alumnos puesto que, tanto el contenido como el diseño de la revista fue negociado entre los miembros del grupo brindando así, motivación para la construcción de un producto que fue conocido y apreciado por toda la comunidad educativa del Colegio Rafael Bernal Jiménez.

❖ La aplicación de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como estrategia didáctica, contribuyó con la enseñanza de habilidades sociales basadas en el respeto, la confianza y la colaboración entre alumnos y docente de modo que se propiciaron ambientes de encuentro, interacción, diálogo y retroalimentación dentro del aula los cuales, favorecieron en los educandos actitudes hacia el reconocimiento honesto de sus propios errores, escucha atenta y respetuosa de opiniones y finalmente, establecimiento de acciones correctivas y reflexivas de orden tanto académico como convivencial; lo anterior implicó que la población del curso 503 adoptara una postura ética frente al discurso, los contextos y los demás individuos, tal como lo sugiere el MEN en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

❖ El empleo del portafolio como instrumento didáctico, posibilitó la apropiación de la escritura como proceso ya que; tal como lo expresó López, A. (2014), este instrumento se caracteriza porque, promueve la reflexión e introspección de los estudiantes sobre su aprendizaje y también, los integra en el proceso de aprendizaje favoreciendo el aprendizaje auto-dirigido; de este modo, la población objeto de estudio pudo ver, conocer y reflexionar sobre los cambios y el fortalecimiento de su escritura a través de un proceso de redacción que iban monitoreando, valorando y modificando versión a versión durante cada una de las secuencias didácticas. En consecuencia, la población del curso 503 se apropió no sólo de conceptos si no también, de

estrategias que permiten la creación de producciones textuales bien elaboradas: análisis de la situación comunicativa, planificación, textualización, revisión y edición.

❖ El uso de las rúbricas analíticas de evaluación originó progresos para el desarrollo de las producciones escritas puesto que, como manifiestan Ávila et al. (2015), son útiles para promover la autoevaluación, la corrección entre pares y la reflexión sobre la escritura; de esta manera, las rúbricas posibilitaron la contextualización de los aprendizajes medidos y así, cada estudiante pudo conocer los criterios y objetivos de la producción textual. Teniendo en cuenta a Camps (1990) quien afirma que, el trabajo en grupo y la interacción con el maestro pueden contribuir a que el alumno lleve a término una actividad compleja de redacción, que no podría realizar solo; se puede concluir que cada estudiante al ir negociando y trabajando con sus compañeros y docente, pudo encontrar el sentido y las motivaciones suficientes para desarrollar un proceso escritor que fue fortaleciéndose en el transcurso del proyecto *"Revisión de la escritura"*.

❖ La "evaluación por procesos" fue una práctica que tuvo en cuenta las consideraciones de Domínguez y Mesona (citados por Herrera et al,. 2008) quienes aseguran que la evaluación debe centrarse, sobre todo, en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica; como resultado, los estudiantes del curso 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez lograron entender, asumir y practicar la evaluación como un proceso imprescindible e integrado al mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, el proyecto "R*evisión de la escritura"* confirma que al cumplir con las condiciones propuestas por López, A. (2014): retroalimentar a los estudiantes de manera efectiva, involucrarlos activamente en su propio proceso de aprendizaje, reconocer que la evaluación tiene un impacto grande en la motivación y autoestima de los estudiantes y promover la necesidad de la autoevaluación; los educandos lograron fortalecer su autonomía porque, se alejaron poco a poco del acompañamiento docente para situarse en un camino de aprendizaje autónomo.

7. RECOMENDACIONES

En este apartado, se presentan algunas recomendaciones después de conocer los resultados obtenidos y las conclusiones con el fin de buscar mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Colegio Rafael Bernal Jiménez.

❖ A modo de limitación, el cambio del horario escolar ocasionó dificultades en el proceso ya que, representó un impedimento para llevar un seguimiento adecuado y controlado durante el desarrollo de la primera fase del proyecto además, la inclusión de un considerable número de niños nuevos al curso 503, implicó una transformación de la conducta social en el grupo de estudiantes.

❖ Reforzar el trabajo entre pares con el fin de desarrollar habilidades sociales en la totalidad de los educandos. Se sugiere continuar con la aplicación de estrategias coevaluativas en el aula con el propósito de generar ambientes de aprendizaje ideales para todos los estudiantes y para el apropiado desarrollo de competencias del lenguaje. De este modo, se espera que los ocho estudiantes que mostraron dificultades de orden convivencial y disciplinar logren compartir, dialogar y relacionarse con el otro sin mayores impedimentos.

❖ Promover proyectos transversales o de área que tengan como fin la creación de textos que integren y relacionen a la comunidad educativa como lo son, revistas, periódicos, volantes, cartas o cualquier otro tipo de texto escolar que fomente la motivación y el interés de los educandos. Este tipo de productos como fin último de un proyecto educativo permite que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como miembros activos de su comunidad educativa además, propicia el aprendizaje de la escritura como una manifestación verbal del lenguaje por medio de la cual los estudiantes pueden generar significado a partir de un contexto social y de un medio.

REFERENCIAS

Alvarado, L., y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas, Venezuela: Sapiens.

Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación revista de lenguaje:* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *10*(1), 4-14.

Ávila, N., Bedwell, P., Correa, M., Cox, C., Domínguez, A., Fuentes, L.,… Veas, M. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.* Santiago de Chile, Chile: Santillana del Pacífico S.A.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.

Bruno, E. y Beke, R. (2004) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 25*(3), 6-15.

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje,* (49), 3-19.

Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* (16), 49-60.

Cárdenas, A. (2014). *La evaluación en la escritura como proceso auto – reflexivo en los estudiantes del grado 301 de la IED Rafael Bernal Jiménez* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura.* Barcelona, España: Empúries.

Cerón, H. E. (2016). *Colegio Rafael Bernal Jiménez IED Manual de Convivencia.* Bogotá, Colombia: Casa Viher servicios institucionales.

Cook, T.D. y Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Fidias, G. Arias. (1999). *El proyecto de investigación*. (3era Edición). Caracas, Venezuela: Editorial epistemes. Orial Ediciones.

Fuentes, F., Pinilla, M., Ramírez. A., Russi, M., Suárez, L., Villada, S. y Virgüez, N. (2017). *Colegio Rafael Bernal Jiménez IED Plan de estudios ciclo dos.* Bogotá, Colombia.

Gómez, S. (2016). A*utoevaluando entre letras* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Guzmán, R., Arce, J. y Valera, S. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación Distrital.

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing* New Jersey: C.M. Levy y S. Ransdell (eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

Hawe, E. y Dixon, H. (2013). Building students' evaluative and productive expertise in the writing classroom. *Elsevier, 19,* (2014), 66-79.

Hederich, C.; Camargo, A. (1999). *Estilos cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales colombianas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP) - Colciencias.

Herrera, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en Enseñanza Primaria. *Revista Ibero Americana de Educación.* Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/Herrera.PDF

Herrera, P., Gámez, P., Torres, Á., Corredor, J. y Quintero, F. (2008). ¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero. *Enunciación, 13*(1), 38-44. Doi: https://doi.org/10.14483/22486798.1259

Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 28*(4), 50-59.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2016). *Establecimiento educativo Colegio Rafael Bernal Jiménez (IED) Resultados de grado tercero en el área de lenguaje.* Recuperado de http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jspx

Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaria de Educación Distrital.

López, A. (2014). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje.* Bogotá: Editorial Magisterio.

López, P. (2014). Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura. *Revista Torreón Universitario, 4*(6), 12-20.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.* Colombia: MEN.

Pinilla, M. (Agosto de 2017). *Indicadores de desempeño grado cuarto*. (L. Peñuela, Entrevistador).

Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* (53), 10-21.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2012). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro.* Recuperado de http://centros.edu.xunta.es/ceipcondesadefenosa/bibliocondesa/proxectos/librotesouro/Cronologia_de_la_escritura.pdf

Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. (2016). *Ficha local barrios unidos diciembre 15 de 2016.* Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/adjuntos_paginas_2014/12._perfil_barrios_unidos-_segunda_version_dic16.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de observación

(Regresar a Contextualización)

UNIDAD DE ANÁLISIS	*CATEGORÍAS*	*SUBCATEGORÍAS*	*INDICADORES*
Población 403	Dimensión Cognitiva Procesos de Aprendizaje	Motivación	**1.** Relaciona lo que aprende con su experiencia previa. **2.** Demuestra interés por aprender cosas nuevas.
		Ritmos de Aprendizaje	**3.** Manifiesta esfuerzo en la realización de tareas. **4.** Comprende que el error hace parte de su proceso de aprendizaje. **5.** Realiza con agilidad y eficacia las tareas asignadas.
		Disposición para el Aprendizaje	**6.** Comprende que tener hábitos saludables favorece su bienestar y aprendizaje. **7.** Demuestra buena disposición para el trabajo académico. **8.** Realiza con responsabilidad tareas extra - escolares.
		Atención	**9.** Sigue instrucciones para llevar a cabo una tarea. **10.** Escucha con atención a sus compañeros y profesora. **11.** No permite que factores externos influyan en su atención y concentración.
		Nivel de Participación	**12.** Expone ideas o posiciones frente a un tema. **13.** Respeta los turnos conversacionales.
	Dimensión Socio-Afectiva	Relación Est - Est Relación Est - Prof	**14.** Coopera y muestra solidaridad con sus compañeros y profesora. **15.** Reconoce y respeta las diferencias entre sus compañeros y profesora.
		Relaciones de poder	**16.** Identifica las autoridades a las que puede acudir cuando es necesario. **17.** No permite que comentarios de otros afecten su comportamiento. **18.** Demuestra un alto grado de competitividad.
		Disciplina	**19.** Reconoce el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia escolar. **20.** Aplica normas básicas para una sana convivencia escolar.
		Disposición para el Trabajo Individual - Grupal	**21.** Trabaja constructivamente en equipo. **22.** Practica actitudes de liderazgo y toma de decisiones. **23.** Demuestra autonomía e independencia en la realización de tareas.
		Resolución de Problemas	**24.** Escucha y respeta los puntos de vista de compañeros con quienes tiene conflictos. **25.** Utiliza mecanismos para manejar emociones negativas.

Anexo 2: Encuesta de caracterización estudiantes
(Regresar a Contextualización)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Objetivo: Caracterizar a la población fundamentalmente en los ámbitos familiares, académicos, de bienestar y de intereses que influyen en los procesos de aprendizaje.

Hola amiguito, quiero conocer tus fortalezas y tus gustos para enseñarte temas interesantes en tu clase de Castellano. Para eso, necesito que respondas con honestidad a las siguientes 10 preguntas relacionadas con tu aprendizaje. Para cada pregunta debes marcar con una X la letra de la respuesta que consideres adecuada o relacionada con tu manera de aprender, si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Nombre: _____ Edad: _____

1. ¿De las siguientes profesiones cuál te interesa más?
   a. Escritor
   b. Ingeniero
   c. Fotógrafo
   d. Deportista
   e. Músico
   f. Profesor
   g. Veterinario

2. ¿De las siguientes preguntas cuál usas con mayor frecuencia?
   a. ¿Por qué?
   b. ¿Qué?
   c. ¿Cómo funciona?
   d. ¿Qué pasaría si…?

3. ¿Quién te ayuda con las tareas?
   a. Mamá
   b. Papá
   c. Hermanos
   d. Abuelos
   e. Tíos
   f. Primos
   g. Otros, ¿Quién?
      _____
      _____

4. Cuando realizas tareas tú…
   a. Te esfuerzas al máximo y profundizas más en la tarea
   b. Haces sólo lo que te pide la tarea
   c. No te esfuerzas mucho en su realización
   d. No haces la tarea

5. En clase cuando no entiendes algo tú…
    a. Le preguntas a la profesora
    b. Le preguntas a un compañero
    c. No preguntas nada

    ¿Por qué?

    _____

    _____

6. ¿Qué prefieres hacer en tu tiempo libre?
    a. Leer o escribir
    b. Armar rompecabezas o jugar juegos de mesa
    c. Ver televisión o vídeos
    d. Bailar o hacer deporte
    e. Escuchar música o cantar
    f. Pasar tiempo con tus amigos o familiares
    g. Pasear a tu mascota o contemplar la naturaleza

7. Cuando tienes conflictos o emociones negativas tú…
    a. Hablas con alguien para expresar tus emociones
    b. Piensas en las acciones que causaron esas emociones negativas
    c. Realizas dibujos que te ayudan a expresar lo que sientes
    d. Te mueves para que tu cuerpo exprese lo que sientes
    e. Escuchas música que exprese tus sentimientos
    f. Le pides un consejo a alguien para que te ayude a sentirte mejor
    g. Reservas tus emociones y prefieres no expresarlas de ninguna manera
    h. Observas la naturaleza para sentirte mejor

8. Cuando estás en clase y realizas actividades académicas tú…
    a. Eres muy participativo y te gusta exponer tus ideas
    b. Eres muy competitivo y quieres demostrar que eres el mejor
    c. Dejas que la profesora y tus compañeros te guíen en el desarrollo de la actividad
    d. Trabajas en equipo tomando decisiones y ayudándole a tus compañeros
    e. Eres autónomo y te gusta trabajar individualmente
    f. No sientes ningún interés por las actividades académicas

9. ¿Te desconcentras o pierdes la atención con facilidad?
    a. Siempre
    b. Muchas veces
    c. Pocas veces
    d. Nunca

10. ¿Conoces y aplicas las normas del manual de convivencia de tu colegio?
    a. Sí
    b. No

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 3: Prueba diagnóstica

(Regresar a Contextualización)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Objetivo: Caracterizar a la población en el ámbito académico, relacionado con los procesos de comprensión y producción en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Hola amiguito, quiero conocer tu nivel de desarrollo en tus habilidades comunicativas para leer, escuchar, escribir y hablar. Para eso, necesito que respondas a las siguientes preguntas relacionadas con tu clase de castellano. Presta mucha atención a las instrucciones de cada enunciado, si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Nombre: _____ Fecha: _____

Lectura

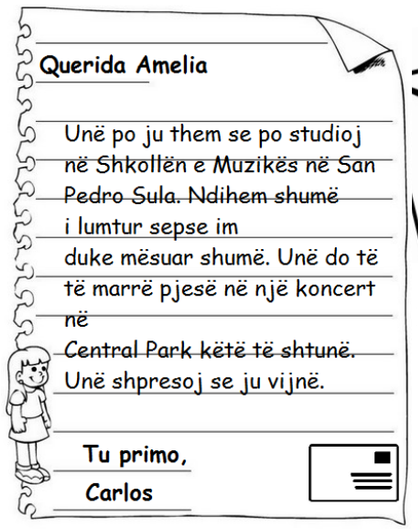
- A continuación encontrarás tres tipos de texto, debes señalar para cada uno la respuesta correcta teniendo en cuenta el mensaje que crees que contiene cada texto.

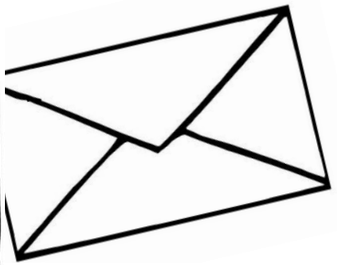
1.

Este texto contiene información sobre:

a. El cuidado del ambiente.
b. La historia de un parque.
c. El horario de un museo.

2.

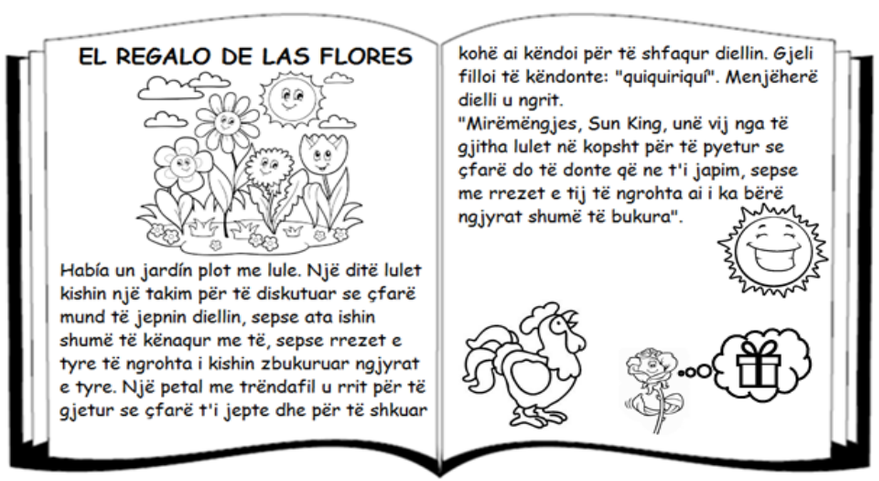




En este texto…

a. Una doctora describe medicamentos.
b. Un niño le escribe a su prima.
c. Amelia escribe un correo electrónico.

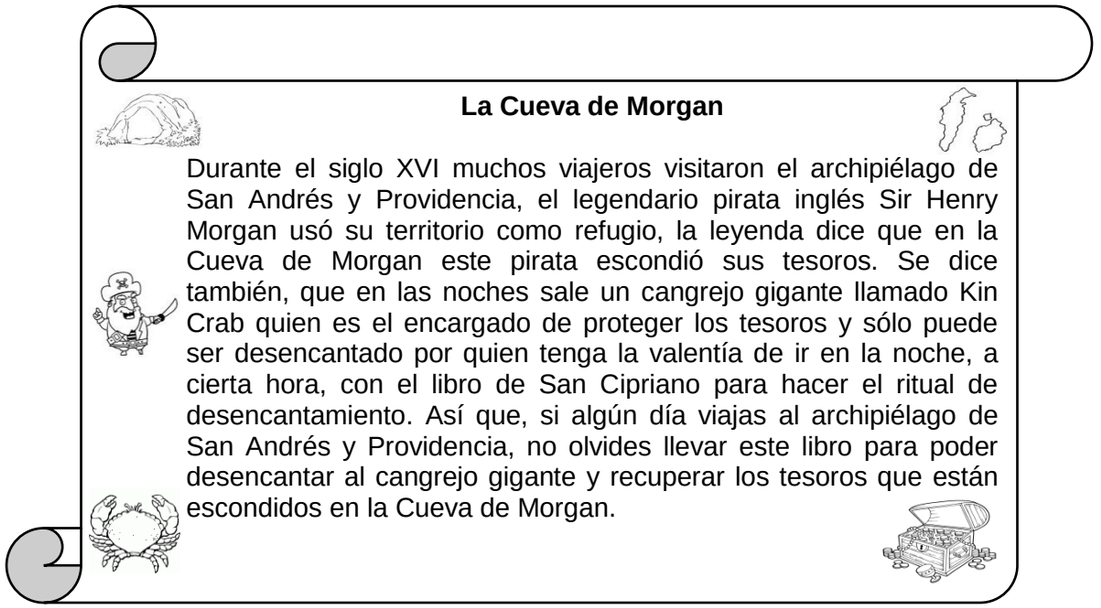
3.



¿Qué crees que pasa en este texto?

a. El gallo está envidioso de lo brillante que es el sol.
b. Las frutas quieren vivir en el jardín.
c. Las flores quieren darle un regalo al sol porque están felices.

❖ Responde las preguntas 4 y 5 de acuerdo con el siguiente texto:



La Cueva de Morgan

Durante el siglo XVI muchos viajeros visitaron el archipiélago de San Andrés y Providencia, el legendario pirata inglés Sir Henry Morgan usó su territorio como refugio, la leyenda dice que en la Cueva de Morgan este pirata escondió sus tesoros. Se dice también, que en las noches sale un cangrejo gigante llamado Kin Crab quien es el encargado de proteger los tesoros y sólo puede ser desencantado por quien tenga la valentía de ir en la noche, a cierta hora, con el libro de San Cipriano para hacer el ritual de desencantamiento. Así que, si algún día viajas al archipiélago de San Andrés y Providencia, no olvides llevar este libro para poder desencantar al cangrejo gigante y recuperar los tesoros que están escondidos en la Cueva de Morgan.

4. ¿Cuál es el propósito del texto *La Cueva de Morgan*?
   a. Es un aviso de advertencia que prohíbe la entrada a la cueva.
   b. Es un poema que manifiesta la belleza de la isla de San Andrés.
   c. Es una leyenda que narra los hechos naturales y fantásticos de la cueva.

5. ¿Cuál es la idea principal del texto *La Cueva de Morgan*?
   a. El pirata inglés Sir Henry Morgan no quiere compartir su tesoro con nadie porque es muy envidioso.
   b. En el archipiélago de San Andrés y Providencia hay una cueva legendaria donde se dice que está escondido el tesoro de un pirata.
   c. La Cueva de Morgan es una profunda cavidad formada por el mar en la roca coralina al sur de la isla de San Andrés.

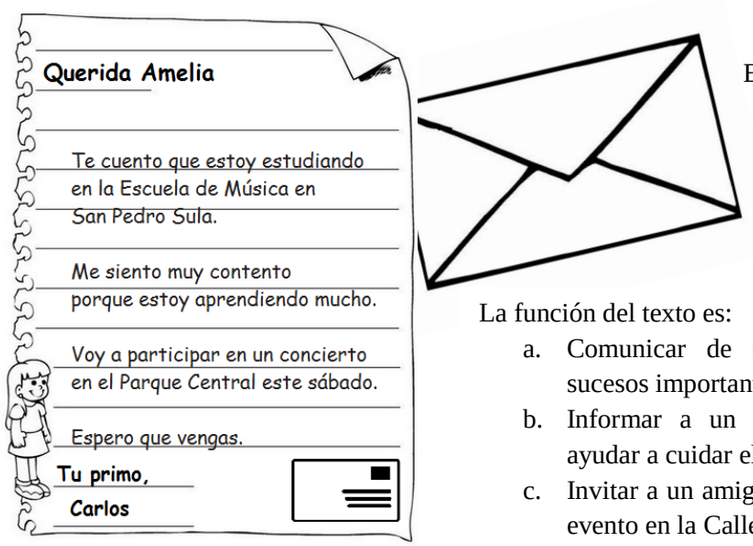
❖ A continuación encontrarás nuevamente dos tipos de texto, debes señalar para cada uno la respuesta correcta teniendo en cuenta las diferencias en sus formatos y la función que cumple cada texto.

6.

Este texto es:
   a. Un aviso.
   b. Una carta.
   c. Una cartelera.

La función del texto es:
   a. Comunicar de manera escrita unos sucesos importantes a un familiar.
   b. Informar a un público cómo puede ayudar a cuidar el ambiente.
   c. Advertir a un público que si botan basura deberán salir del lugar.

7.



Este texto es:
   a. Un aviso.
   b. Una carta.
   c. Un correo electrónico.

La función del texto es:
   a. Comunicar de manera escrita unos sucesos importantes a un familiar.
   b. Informar a un público cómo puede ayudar a cuidar el ambiente.
   c. Invitar a un amigo para que asista a un evento en la Calle Principal.

Escritura

- En esta segunda parte de la prueba debes escribir, para cada punto intenta escribir lo más claramente posible, utiliza las reglas ortográficas que conoces y los signos de puntuación **, ; . : … - “ ” ( )**, interrogación **¿ ?** o exclamación **¡ !** según sea necesario.

- A continuación encontrarás tres tipos de formatos, debes escribir en cada uno el texto que corresponda teniendo en cuenta las diferencias en sus formatos y la función que cumple cada uno.

8. Lee el siguiente texto:

Como puedes ver este texto no tiene final, así que escribe uno inventando nuevos personajes y cambiando los hechos o los lugares. ¡Usa tu imaginación!

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Ahora responde las siguientes preguntas:

a. ¿Cuál es el tema central del final que inventaste?

_____

_____

b. ¿Qué tipo de texto es *EL REGALO DE LAS FLORES*? ¿Por qué?

Es un texto _____

Porque_____

_____

_____

9. Observa muy bien la historieta y escribe en cada globo un texto que represente el dibujo.

¿Cuál es la función de la historieta?

_____

_____

10. Observa muy bien el anuncio publicitario y escribe en cada línea un texto acorde con el producto.

_____

TENEMOS EN DEPÓSITO ACTUALMENTE
DIFERENTES CLASES Y TAMAÑOS

ENCONTRARÁS TAMBIÉN ESTOS ACCESORIOS:

_____

_____

_____

INFO: _____

_____

¿Cuál es la función del anuncio publicitario?

_____

_____

Oralidad y Escucha

Para la realización de esta prueba diagnóstica se trabajará con pequeños grupos de estudiantes, con el fin de garantizar su atención y concentración a la hora de abordar tres tipos de medios audiovisuales como también, propiciar un espacio de acercamiento que les permita a los estudiantes participar y exponer sus puntos de vista. La prueba se dividirá en los siguientes momentos:

1. Los estudiantes se organizarán en grupos de tres personas.

2. Se le presentará a cada grupo tres medios audiovisuales en el siguiente orden (1) programa televisivo *El increíble mundo de Gumball de Cartoon Network*, (2) programa radial *Anime Akira Toriyama y Dragon Ball en Colorín ColorRadio* y (3) un canal de YouTube *Lo que vemos nosotros vs lo que ven los niños de Juega German.*

3. A cada estudiante se le formularán una serie de preguntas con el fin de evaluar sus habilidades comunicativas para escuchar y hablar.

   3.1. Establece diferencias y semejanzas entre los diferentes programas informativos de radio, televisión e internet.

      a. ¿Cuántos tipos de programas viste en los videos?
      b. ¿A qué medio de comunicación pertenece cada video?
      c. ¿Cuál de esos programas te gusta más? ¿Por qué?

   3.2. Identifica los elementos de un proceso de comunicación y determina en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta.

      a. ¿Quiénes reciben el mensaje del programa televisivo *El increíble mundo de Gumball*?
      b. ¿En el programa radial quién estaba dando la información sobre el dibujante de anime *Akira Toriyama*?
      c. ¿Qué elementos utiliza German para poder transmitir su programa y el mensaje de *Lo que vemos nosotros vs lo que ven los niños*?

   3.3. Reconoce la intención del hablante dentro de un contexto social y cultural.

      a. ¿Cuál crees que era la intención del "tipo que está haciendo encuestas" en el programa *El increíble mundo de Gumball*?
      b. ¿Cuál es la intención de "Jaime" al hablar del dibujante *Akira Toriyama* en el programa radial *Colorín ColorRadio*?
      c. ¿Qué quería lograr "German" al comparar a los adultos y a los niños en su canal de *YouTube*?

   3.4. Describe eventos de manera secuencial y personas, objetos o lugares en forma detallada.

      a. ¿Quién es *Akira Toriyama?*
      b. ¿Qué hizo *Banana Joe* con el nuevo producto que estaban desarrollando?
      c. ¿Cómo ven los niños el mundo a diferencia de los adultos según *German*?

4. Para evaluar las respuestas de los estudiantes en su proceso de producción oral se tendrá en cuenta los siguientes criterios:

   4.1. Utiliza la entonación y los matices de voz para alcanzar su propósito comunicativo.
   4.2. Emplea un vocabulario adecuado para expresar sus ideas de acuerdo al contexto.
   4.3. Expone y defiende sus ideas en función de la situación comunicativa.

Anexo 4: Rúbrica de evaluación

(Regresar a Contextualización)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN - PRUEBA DIAGNÓSTICA		
Procesos de Comprensión	*Lectura*	**1.** Elabora hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. **2.** Identifica el propósito comunicativo de un texto. **3.** Identifica la idea global de un texto. **4.** Compara textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones. **5.** Reconoce la función social de los diversos tipos de texto que lee. **6.** Entiende el lenguaje y la temática de diferentes medios de expresión gráfica.
	Escucha	**7.** Establece diferencias y semejanzas entre los diferentes programas informativos de radio, televisión e internet. **8.** Identifica los elementos de un proceso de comunicación. **9.** Determina en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta. **10.** Reconoce la intención del hablante dentro de un contexto social y cultural.
Procesos de Producción	*Escritura*	**11.** Revisa sus escritos atendiendo a algunos aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua castellana. **12.** Recrea relatos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. **13.** Determina el tema del texto que produce. **14.** Elige el tipo de texto que se requiere con cierto propósito comunicativo. **15.** Completa la secuencia de viñetas que conforman una historieta. **16.** Determina el propósito comunicativo del texto que produce.
	Oralidad	**17.** Describe eventos de manera secuencial y personas, objetos o lugares en forma detallada. **18.** Utiliza la entonación y los matices de voz para alcanzar su propósito comunicativo. **19.** Emplea un vocabulario adecuado para expresar sus ideas de acuerdo al contexto. **20.** Expone y defiende sus ideas en función de la situación comunicativa.

Anexo 5: Rúbricas analíticas de evaluación para texto narrativo (cuento)

(Regresar a Rúbricas de evaluación)
(Regresar a Organización y análisis de la información)

Adecuación de la situación comunicativa			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
TEMA	No establece un tema. O El tema no es conciso ni claro porque, la frase es muy extensa y no permite entender con precisión el contenido fundamental del texto.	El tema es conciso porque la frase es breve pero, no es claro porque la frase no permite entender con precisión el contenido fundamental del texto.	El tema es conciso y claro porque, la frase es breve y permite entender con precisión el contenido fundamental del texto.
FUNCIÓN	La función o el propósito no se ajusta a su tipología textual.	La función o el propósito no se ajusta por completo a su tipología textual.	La función o el propósito se ajusta muy bien a su tipología textual.
DESTINATARIO	No establece un destinatario.	El destinatario no está especificado de manera adecuada.	El destinatario establecido puede ser específico o genérico: <u>Destinatario específico</u>: es un sujeto adecuadamente especificado. <u>Destinatario genérico</u>: conjunto de posibles lectores.

Pertinencia de la planificación			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
PLANIFICACIÓN	No realiza un plan. O El plan no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. 	El plan se ajusta al tema o al propósito de narrar historias reales o ficticias. Presentando información sobre el tiempo, el lugar y los personajes. 	El plan se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Presentando información sobre el tiempo, el lugar y los personajes. Además, propone el inicio, el nudo y el desenlace de su cuento.

Pertinencia de la planificación			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
PLANIFICACIÓN	No realiza un plan. O El plan no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. 	El plan se ajusta al tema o al propósito de narrar historias reales o ficticias. Presentando información sobre el tiempo, el lugar y los personajes. 	El plan se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Presentando información sobre el tiempo, el lugar y los personajes. Además, propone el inicio, el nudo y el desenlace de su cuento.

Adecuación a la situación comunicativa y estructura textual			
Tipo de evaluación: Autoevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Mi texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que no describo correctamente las emociones que quiero transmitir.	Mi texto se ajusta al tema o al propósito de narrar historias reales o ficticias. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que no describo correctamente las emociones que quiero transmitir.	Mi texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Además, mi texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que describo correctamente las emociones que quiero transmitir.
ESTRUCTURA	A mi texto le faltan algunas de estas partes de la narración: inicio, nudo o desenlace (por ejemplo, mi texto quedó sin terminar o mi texto no presenta un conflicto).	Mi texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, el conflicto de mi texto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.	Mi texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, el conflicto de mi texto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.

Adecuación a la situación comunicativa y estructura textual			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor describe correctamente las emociones que quiere transmitir.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes de la narración: inicio, nudo o desenlace (por ejemplo, el texto quedó sin terminar o el texto no presenta un conflicto).	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, su conflicto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, su conflicto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.

Adecuación a la situación comunicativa y estructura textual			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor describe correctamente las emociones que quiere transmitir.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes de la narración: inicio, nudo o desenlace (por ejemplo, el texto quedó sin terminar o el texto no presenta un conflicto).	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, su conflicto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, su conflicto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.

Coherencia, cohesión, ortografía y puntuación			
Tipo de evaluación: Autoevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
COHERENCIA	Mi texto presenta vacíos de información y algunas ideas que no se relacionan con el tema que propuse. Por eso, cuando lo leo no es posible comprender su sentido global.	Mi texto presenta vacíos de información pero, todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Por eso, cuando lo leo es posible comprender su sentido global aunque, con un poco de dificultad.	Mi texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes). Además, todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Por eso, cuando lo leo es posible comprender su sentido global con facilidad.
COHESIÓN	Mi texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	Mi texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	Mi texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	Mi texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	Mi texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.

Coherencia, cohesión, ortografía y puntuación			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
COHERENCIA	El texto presenta vacíos de información y algunas ideas que no se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto no es posible comprender su sentido global.	El texto presenta vacíos de información pero, todas sus ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global aunque, con un poco de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes). Además, todas las ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.

Coherencia, cohesión, ortografía y puntuación			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
COHERENCIA	El texto presenta vacíos de información y algunas ideas que no se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto no es posible comprender su sentido global.	El texto presenta vacíos de información pero, todas sus ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global aunque, con un poco de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes). Además, todas las ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.

Descripción de fortalezas y debilidades del texto			
Tipo de evaluación: Autoevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Mi texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que no describo correctamente las emociones que quiero transmitir.	Mi texto se ajusta al tema o al propósito de narrar historias reales o ficticias. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que no describo correctamente las emociones que quiero transmitir.	Mi texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Además, mi texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que describo correctamente las emociones que quiero transmitir.
ESTRUCTURA	A mi texto le faltan algunas de estas partes de la narración: inicio, nudo o desenlace (por ejemplo, mi texto quedó sin terminar o mi texto no presenta un conflicto).	Mi texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, el conflicto de mi texto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.	Mi texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, el conflicto de mi texto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.
COHERENCIA	Mi texto presenta vacíos de información y algunas ideas que no se relacionan con el tema que propuse. Por eso, cuando lo leo no es posible comprender su sentido global.	Mi texto presenta vacíos de información pero, todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Por eso, cuando lo leo es posible comprender su sentido global aunque, con un poco de dificultad.	Mi texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes). Además, todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Por eso, cuando lo leo es posible comprender su sentido global con facilidad.
COHESIÓN	Mi texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	Mi texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	Mi texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	Mi texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	Mi texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.
PRESENTACIÓN GENERAL	Observaciones:		

Descripción de fortalezas y debilidades del texto			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor describe correctamente las emociones que quiere transmitir.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes de la narración: inicio, nudo o desenlace (por ejemplo, el texto quedó sin terminar o el texto no presenta un conflicto).	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, su conflicto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, su conflicto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.
COHERENCIA	El texto presenta vacíos de información y algunas ideas que no se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto no es posible comprender su sentido global.	El texto presenta vacíos de información pero, todas sus ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global aunque, con un poco de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes). Además, todas las ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.
PRESENTACIÓN GENERAL	Observaciones:		

Descripción de fortalezas y debilidades del texto			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Cuento			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de narrar historias reales o ficticias. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no describe correctamente las emociones que quiere transmitir.	El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar historias reales o ficticias. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor describe correctamente las emociones que quiere transmitir.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes de la narración: inicio, nudo o desenlace (por ejemplo, el texto quedó sin terminar o el texto no presenta un conflicto).	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, su conflicto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.	El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, su conflicto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.
COHERENCIA	El texto presenta vacíos de información y algunas ideas que no se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto no es posible comprender su sentido global.	El texto presenta vacíos de información pero, todas sus ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global aunque, con un poco de dificultad.	El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar y los personajes). Además, todas las ideas se relacionan con el tema. Por eso, al leer el texto es posible comprender su sentido global con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.
PRESENTACIÓN GENERAL	Observaciones:		

Anexo 6: Rúbricas analíticas de evaluación para texto instructivo (receta o manualidad)

(Regresar a Rúbricas de evaluación)
(Regresar a Organización y análisis de la información)

Adecuación de la situación comunicativa			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
TEMA	No establece un tema. O El tema no es conciso ni claro porque, la frase es muy extensa y no permite entender con precisión el contenido fundamental del texto.	El tema es conciso porque la frase es breve pero, no es claro porque la frase no permite entender con precisión el contenido fundamental del texto.	El tema es conciso y claro porque, la frase es breve y permite entender con precisión el contenido fundamental del texto.
FUNCIÓN	La función o el propósito no se ajusta a su tipología textual.	La función o el propósito no se ajusta por completo a su tipología textual.	La función o el propósito se ajusta muy bien a su tipología textual.
DESTINATARIO	No establece un destinatario.	El destinatario no está especificado de manera adecuada.	El destinatario establecido puede ser específico o genérico: <u>Destinatario específico</u>: es un sujeto adecuadamente especificado. <u>Destinatario genérico</u>: conjunto de posibles lectores.

Pertinencia de la planificación			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
PLANIFICACIÓN	No realiza un plan. O El plan no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. 	El plan se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Presentando información sobre los ingredientes o materiales. 	El plan se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Presentando información sobre los ingredientes o materiales. Además, propone el objetivo y los pasos del procedimiento.

Pertinencia de la planificación			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
PLANIFICACIÓN	No realiza un plan. O El plan no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. 	El plan se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Presentando información sobre los ingredientes o materiales. 	El plan se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Presentando información sobre los ingredientes o materiales. Además, propone el objetivo y los pasos del procedimiento.

Adecuación a la situación comunicativa y estructura textual			
Tipo de evaluación: Autoevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Mi texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que no utilicé verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	Mi texto se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que no utilicé verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	Mi texto se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Además, mi texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que utilicé verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.
ESTRUCTURA	A mi texto le faltan algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) o imágenes (bosquejos). Por ejemplo, mi texto quedó sin terminar.	Mi texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Pero, los pasos de mi procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.	Mi texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Además, los pasos de mi procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.

Adecuación a la situación comunicativa y estructura textual			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) o imágenes (bosquejos). Por ejemplo, el texto quedó sin terminar.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Pero, los pasos del procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Además, los pasos del procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.

Adecuación a la situación comunicativa y estructura textual			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) o imágenes (bosquejos). Por ejemplo, el texto quedó sin terminar.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Pero, los pasos del procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Además, los pasos del procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.

Coherencia, cohesión, ortografía y puntuación			
Tipo de evaluación: Autoevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
COHERENCIA	Mi texto presenta algunas ideas que no se relacionan con el tema que propuse. Además, tiene bastantes vacíos de información en el procedimiento y por eso, cuando lo leo no es posible comprender los pasos que se deben realizar.	Todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Pero, mi texto tiene algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, cuando lo leo es posible comprender los pasos que se deben realizar aunque, con un poco de dificultad.	Todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Además, la información de mi texto está completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento). Por eso, cuando lo leo es posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad.
COHESIÓN	Mi texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	Mi texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	Mi texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	Mi texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	Mi texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.

Coherencia, cohesión, ortografía y puntuación			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
COHERENCIA	El texto presenta algunas ideas que no se relacionan con el tema. Además, tiene bastantes vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo no es posible comprender los pasos que se deben realizar.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Pero, tiene algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo es posible comprender los pasos que se deben realizar aunque, con un poco de dificultad.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Además, presenta información completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento). Por eso, al leerlo es posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.

Coherencia, cohesión, ortografía y puntuación			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
COHERENCIA	El texto presenta algunas ideas que no se relacionan con el tema. Además, tiene bastantes vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo no es posible comprender los pasos que se deben realizar.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Pero, tiene algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo es posible comprender los pasos que se deben realizar aunque, con un poco de dificultad.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Además, presenta información completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento). Por eso, al leerlo es posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.

Descripción de fortalezas y debilidades del texto			
Tipo de evaluación: Autoevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Mi texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que no utilicé verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	Mi texto se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que no utilicé verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	Mi texto se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Además, mi texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que utilicé verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.
ESTRUCTURA	A mi texto le faltan algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) o imágenes. Por ejemplo, mi texto quedó sin terminar.	Mi texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Pero, los pasos de mi procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.	Mi texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Además, los pasos de mi procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.
COHERENCIA	Mi texto presenta algunas ideas que no se relacionan con el tema que propuse. Además, tiene bastantes vacíos de información en el procedimiento y por eso, cuando lo leo no es posible comprender los pasos que se deben realizar.	Todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Pero, mi texto tiene algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, cuando lo leo es posible comprender los pasos que se deben realizar aunque, con un poco de dificultad.	Todas las ideas de mi texto se relacionan con el tema que propuse. Además, la información de mi texto está completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento). Por eso, cuando lo leo es posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad.
COHESIÓN	Mi texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	Mi texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	Mi texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	Mi texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	Mi texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	Mi texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	Mi texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.
PRESENTACIÓN GENERAL	Observaciones:		

Descripción de fortalezas y debilidades del texto			
Tipo de evaluación: Coevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador:			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) o imágenes. Por ejemplo, el texto quedó sin terminar.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Pero, los pasos del procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Además, los pasos del procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.
COHERENCIA	El texto presenta algunas ideas que no se relacionan con el tema. Además, tiene bastantes vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo no es posible comprender los pasos que se deben realizar.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Pero, tiene algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo es posible comprender los pasos que se deben realizar aunque, con un poco de dificultad.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Además, presenta información completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento). Por eso, al leerlo es posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.
PRESENTACIÓN GENERAL	Observaciones:		

Descripción de fortalezas y debilidades del texto			
Tipo de evaluación: Heteroevaluación			
Tipo de texto: Receta o manualidad			
Nombre del evaluador: Profe Leidy			Fecha:
	Debes seguir trabajando	**Revisa tu texto, puede mejorar**	**¡Muy bien!**
SITUACIÓN COMUNICATIVA	El texto no se ajusta ni al tema, ni al propósito de explicar detalladamente un proceso. Tampoco, se dirige al destinatario en un tono adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema o al propósito de explicar detalladamente un proceso. Pero, se dirige al destinatario en un tono no adecuado, es decir que el autor no utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.	El texto se ajusta al tema y al propósito de explicar detalladamente un proceso. Además, el texto se dirige al destinatario siempre en un tono adecuado, es decir que el autor utilizó verbos en modo imperativo para dar instrucciones al lector del texto.
ESTRUCTURA	Al texto le faltan algunas de estas partes: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) o imágenes. Por ejemplo, el texto quedó sin terminar.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Pero, los pasos del procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.	El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Además, los pasos del procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.
COHERENCIA	El texto presenta algunas ideas que no se relacionan con el tema. Además, tiene bastantes vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo no es posible comprender los pasos que se deben realizar.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Pero, tiene algunos vacíos de información en el procedimiento y por eso, al leerlo es posible comprender los pasos que se deben realizar aunque, con un poco de dificultad.	Todas las ideas del texto se relacionan con el tema. Además, presenta información completa (ideas explicadas detalladamente sobre los materiales/ingredientes y el procedimiento). Por eso, al leerlo es posible comprender todos los pasos que se deben realizar con facilidad.
COHESIÓN	El texto no presenta conectores. O Los conectores que presenta están mal usados.	El texto presenta 2 o 3 conectores y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 3 conectores y siempre están bien usados.
ORTOGRAFÍA	El texto presenta más de 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto presenta entre 1 y 5 errores ortográficos entre: Uso de mayúsculas. Acentuación (tildes). Uso de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).	El texto no presenta ningún error ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas. Acentuación (tildes) adecuada. Uso adecuado de letras (b, v, c, s, z, g, j, h, ll, y, m, n, q, r, y combinaciones).
PUNTUACIÓN	El texto no presenta puntuación. O Presenta signos de puntuación mal usados.	El texto presenta entre 2 y 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.	El texto presenta más de 5 signos de puntuación y siempre están bien usados.
PRESENTACIÓN GENERAL	Observaciones:		

Anexo 7: Encuesta sobre el proceso de escritura (pretest y postest)

(Regresar a Fase 1)
(Regresar a Fase 3)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATVA ASISTIDA / AUTÓNOMA

Hola amiguito, quiero caracterizar y describir tu proceso de escritura. Para eso, necesito que respondas con honestidad a las siguientes 12 preguntas relacionadas con los pasos que sigues cuando escribes. Para cada pregunta debes rellenar el círculo de la respuesta que consideres adecuada o relacionada con tu manera de escribir, si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Nombre: _____ Fecha: _____

❖ **Antes de empezar a escribir te haces las siguientes preguntas:**

1. ¿De qué hablará mi texto?

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

2. ¿Qué tipo de texto voy a escribir?

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

3. ¿A quién le voy a escribir mi texto?

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

4. ¿Cuál será la función de mi texto?

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

❖ **Antes de empezar a escribir haces las siguientes acciones:**

5. Averiguas, lees o te informas sobre el tema que vas a escribir.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

6. Averiguas, lees o te informas sobre el tipo de texto que vas a escribir.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

7. Elaboras un plan para organizar tus ideas.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

❖ **Cuando escribes haces las siguientes acciones:**

8. Organizas y relacionas tus ideas principales con cada parte del texto que vas escribiendo.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

9. Elaboras borradores que te ayudan a explorar tu escritura.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

❖ **Al terminar de escribir haces las siguientes acciones:**

10. Revisas el texto producido teniendo en cuenta las metas que te propusiste inicialmente.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

11. Modificas el contenido y la organización de tu texto.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

12. Realizas la versión final de tu texto mejorando su forma y presentación general.

Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
◯	◯	◯	◯

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 8: Taller de escritura (pretest y postest)

(Regresar a Fase 1)
(Regresar a Fase 3)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATVA ASISTIDA / AUTÓNOMA

Hola amiguito, quiero caracterizar y describir tu proceso de escritura. Para eso, necesito que realices el siguiente taller de escritura. Presta mucha atención a las instrucciones de cada enunciado, si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Escoge una de las siguientes opciones, el texto que vas a escribir en esta sesión será:

   a. Narrativo b. Instructivo

❖ **Al respaldo de la hoja puedes comenzar a escribir tu texto o si quieres, puedes responder a las siguientes preguntas:**

2. ¿Cuál será el tema de tu texto? _____

3. ¿Quién será el destinatario de tu texto? _____

4. ¿Cuál será la función o el propósito de tu texto? _____

❖ **Ya puedes escribir tu texto al respaldo de la hoja o si quieres, puedes elaborar un plan en el siguiente espacio:**

❖ **Mi texto:**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

❖ **Al terminar de escribir tu texto responde con honestidad a las siguientes preguntas:**

5. ¿Revisaste tu texto teniendo en cuenta las metas que te propusiste inicialmente?

   SI_____ NO_____

6. ¿Revisaste el contenido y la organización de tu texto? (coherencia, cohesión, ortografía, signos de puntuación, concordancia, tiempos verbales)

   SI_____ NO_____

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 9: Concepto sobre la escritura y su evaluación (pretest)
(Regresar a Fase 1)

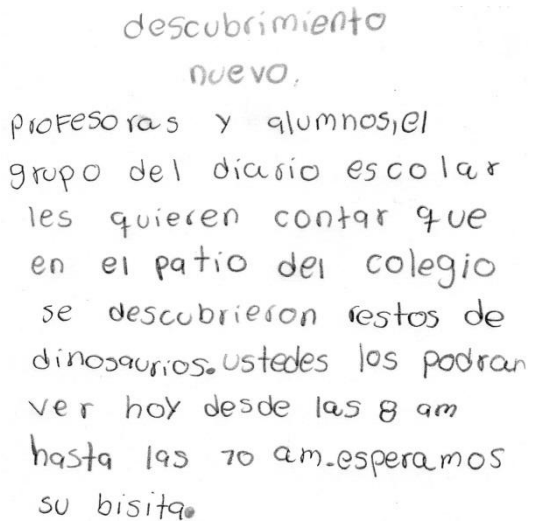
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATVA ASISTIDA

Nombre: _____ Fecha: _____

1. En tus palabras define ESCRITURA: _____
2. En tus palabras define EVALUACIÓN: _____

3. Imagina que eres el profesor de español de grado quinto y le pides a tus estudiantes hacer un texto que cumpla con las siguientes características:
   - ***Tema:*** Los dinosaurios
   - **Tipo de texto:** Informativo
   - **Destinatarios:** Rector, profesores, alumnos y padres de familia
   - **Función o propósito del texto:** Invitar a la comunidad educativa a participar de una exposición que realizará el grupo del diario escolar sobre el tema de los dinosaurios.

Uno de tus estudiantes te entrega como texto la siguiente carta de invitación:


descubrimiento
nuevo,
profesoras y alumnos el
grupo del diario escolar
les quieren contar que
en el patio del colegio
se descubrieron restos de
dinosaurios. ustedes los podran
ver hoy desde las 8 am
hasta las 10 am. esperamos
su bisita.

Siendo profesor de español, ¿Cómo evaluarías este texto? y ¿Qué observaciones le darías a tu estudiante?

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 10: Planeación

(Regresar a Fase 1)

	PLANEACIÓN			
	ÁREA: Español	**GRADO: 503**	**PERIODO: Primer**	
	Fecha de la clase: 06/03/2018	**Elaboró: Leidy Johanna Peñuela Díaz**	**Revisó: Olbers Giraldo Duque**	**Aprobó: Martha Cecilia Rozo**

OBJETIVO INVESTIGATIVO	FASE DEL PROYECTO	COMPETENCIA A DESARROLLAR	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
Motivar la creación de *"Re-vista: revisión de la escritura"* para que responda a situaciones comunicativas reales de los estudiantes.	I Interactuar para aprender (Sensibilización)	**1.** Utiliza, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas. **2.** Toma una postura reflexiva y propositiva frente a la importancia de la escritura y la evaluación en su formación académica, intelectual y social.	**1.** Evidenciar gustos, intereses y preferencias a partir de la creación de la *Re-vista: revisión de la escritura.* **2.** Incentivar en los estudiantes una postura reflexiva y propositiva sobre: La importancia de la escritura como una manifestación verbal del lenguaje y la importancia de la evaluación como un proceso de ajuste entre los diferentes actores del proceso educativo.

CONTENIDO	METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	RECURSOS
- La escritura como proceso: ○ Análisis de la situación comunicativa ○ Planificación ○ Textualización ○ Revisión y edición - Evaluación del proceso de escritura: Heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación	Los principales métodos de enseñanza abordados en la sesión son: método inductivo, analítico – comparativo, psicológico, activo y de trabajo mixto. La metodología para el desarrollo de la sesión se realizará en dos momentos, mediante las siguientes estrategias: **1. Discusión dirigida:** Participación y colaboración. **2. Clase magistral:** Explicación teórica y general del tema, ejemplificación y reflexión.	**1.** Se efectuará una discusión dirigida que permita la expresión de gustos, intereses y preferencias que tiene el curso en cuanto a los temas que conformarán la *Re-vista: revisión de la escritura*. **2.** Conceptualización y ejemplificación del proceso de escritura mediante videos que muestren la importancia de saber escribir. **3.** Conceptualización y ejemplificación de la evaluación. Se explicará que la evaluación del proceso de escritura será de carácter descriptivo a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.	- Recursos de información, definición, exposición, diálogo, discusión, etc. - Ayudas audiovisuales: ○ https://www.youtube.com/watch?v=5Px_gsLOR5s ○ https://www.youtube.com/watch?v=tstPLxE7ofw - Tablero y televisor.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1. Ilustra y expone sus temas de interés. **2.** Valora la importancia de la escritura y la evaluación en su formación académica, intelectual y social.	- Diario de campo

Anexo 11: Planeación

(Regresar a Fase 2)

	ÁREA: Español	**PLANEACIÓN** **GRADO: 503**	**PERIODO: Segundo**	
	Fecha de la clase: **18/04/2018**	**Elaboró:** **Leidy Johanna Peñuela Díaz**	**Revisó:** **Olbers Giraldo Duque**	**Aprobó:** **Martha Cecilia Rozo**

OBJETIVO INVESTIGATIVO	FASE DEL PROYECTO	COMPETENCIA A DESARROLLAR	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
1. Propiciar espacios de modelaje, interacción, retroalimentación y reflexión entre estudiantes y docente. **2.** Analizar los procesos de escritura de los estudiantes mediados por la evaluación.	II Revisar una y otra vez (Intervención)	**1.** Descubre a través de la propia experiencia la importancia del tono narrativo. **2.** Conoce y valora la importancia de la coherencia y la cohesión como propiedades textuales. **3.** Recuerda el uso de diversos signos de puntuación y de reglas ortográficas generales.	**1.** Comprender y apropiarse de los conceptos temáticos necesarios para la realización del texto narrativo. **2.** Establecer conexiones entre los nuevos conocimientos (tono narrativo, coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas) y su actividad escrita.

CONTENIDO	METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	RECURSOS
- Tipo de texto: Narrativo - Temáticas necesarias para la realización del texto narrativo: Tono narrativo, coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas.	Los principales métodos de enseñanza abordados en la sesión son: método inductivo, analítico – comparativo, psicológico, activo y de sistematización semirrígida. La metodología para el desarrollo de la sesión se realizará en tres momentos, mediante las siguientes estrategias: **1. Videos interactivos:** Participación **2. Clase magistral:** Enseñanza de temáticas necesarias para la realización del texto narrativo (conceptualización y ejemplificación). **3. Juegos interactivos:** Participación	**1.** Conceptualización y ejemplificación del tono narrativo mediante videos que muestran diversas situaciones comunicativas. **2.** Los estudiantes participarán ejemplificando frases que usen en su vida cotidiana, éstas demostrarán la importancia del tono en la intención comunicativa. **3.** Explicar y ejemplificar el uso de los signos de puntuación. **4.** Cada estudiante realizará actividades en su libro de español relacionas con el uso de los signos de puntuación. **5.** Explicar y ejemplificar la importancia de la coherencia y la cohesión como propiedades textuales. **6.** Por turnos, los estudiantes pasarán al tablero para participar en juegos que demuestran la importancia de mantener la coherencia y la cohesión de un texto, haciendo uso de conectores y parafraseando ciertas oraciones. **7.** Cada estudiante leerá mentalmente en su taller las reglas ortográficas generales que les servirá como repaso del tema.	- Recursos de información, definición, exposición, diálogo, discusión, etc. - Ayudas audiovisuales: ○ https://www.youtube.com/watch?v=ijgqKaTmwHk&t=57s ○ https://www.youtube.com/watch?v=218NStwFxOg ○ https://www.youtube.com/watch?v=q2bxK-hMMVI ○ https://www.youtube.com/watch?v=vdiDlffqZyc ○ https://www.youtube.com/watch?v=Mrf7kEVnZdM ○ https://www.youtube.com/watch?v=T4DcKuJ5Vn4 ○ https://www.youtube.com/watch?v=qnFhSzY9n1I - TV. tablero, marcadores, carteleras, taller y portafolio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1. Comprende y se apropia de los conceptos temáticos necesarios para la realización del texto narrativo. **2.** Establece conexiones entre los nuevos conocimientos (tono narrativo, coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas) y su actividad escrita.	- Diario de campo - Portafolio

	ÁREA: Español	**PLANEACIÓN** **GRADO: 503**	**PERIODO: Tercer**	
	Fecha de la clase: **11/07/2018**	**Elaboró:** **Leidy Johanna Peñuela Díaz**	**Revisó:** **Olbers Giraldo Duque**	**Aprobó:** **Martha Cecilia Rozo**

OBJETIVO INVESTIGATIVO	FASE DEL PROYECTO	COMPETENCIA A DESARROLLAR	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
1. Propiciar espacios de modelaje, interacción, retroalimentación y reflexión entre estudiantes y docente. **2.** Analizar los procesos de escritura de los estudiantes mediados por la evaluación.	II Revisar una y otra vez (Intervención)	**1.** Descubre a través de la propia experiencia el tono que se utiliza en los textos instructivos. **2.** Conoce y valora la importancia de la coherencia y la cohesión como propiedades textuales. **3.** Recuerda el uso de diversos signos de puntuación y de reglas ortográficas generales.	**1.** Comprender y apropiarse de los conceptos temáticos necesarios para la realización del texto instructivo. **2.** Establecer conexiones entre los nuevos conocimientos (tono, coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas) y su actividad escrita.

CONTENIDO	METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	RECURSOS
- Tipo de texto: Instructivo - Temáticas necesarias para la realización del texto instructivo: Tono, coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas.	Los principales métodos de enseñanza abordados en la sesión son: método inductivo, analítico – comparativo, psicológico, activo y de sistematización semirrígida. La metodología para el desarrollo de la sesión se realizará en dos momentos, mediante las siguientes estrategias: **1. Clase magistral:** Enseñanza de temáticas necesarias para la realización del texto instructivo (conceptualización y ejemplificación). **2. Juegos interactivos:** Participación	**1.** Conceptualización y ejemplificación del modo verbal “imperativo” como tono utilizado en textos instructivos. Se realizará mediante la lectura de recetas y manualidades, analizando los verbos que utiliza el autor. **2.** Los estudiantes participarán ejemplificando y conjugando verbos que usen en su vida cotidiana, este ejercicio demostrará la importancia del tono en la intención comunicativa. **3.** Explicar y ejemplificar el uso de los signos de puntuación y la importancia de la coherencia y la cohesión como propiedades textuales, mediante videos didácticos. **7.** Cada estudiante leerá en voz alta carteleras decorativas con las reglas ortográficas generales que servirán como repaso del tema.	- Recursos de información, definición, exposición, diálogo, discusión, etc. - Ayudas audiovisuales: https://www.youtube.com/watch?v=3bi3ezLtDbg - TV. tablero, marcadores, carteleras, taller y portafolio.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
1. Comprende y se apropia de los conceptos temáticos necesarios para la realización del texto instructivo. **2.** Establece conexiones entre los nuevos conocimientos (tono, coherencia, cohesión, signos de puntuación y reglas ortográficas) y su actividad escrita.	- Diario de campo - Portafolio

Anexo 12: Planeación

(Regresar a Fase 3)

	PLANEACIÓN			
	ÁREA: Español	**GRADO: 503**	**PERIODO: Cuarto**	
	Fecha de la clase: 25/10/2018	**Elaboró: Leidy Johanna Peñuela Díaz**	**Revisó: Olbers Giraldo Duque**	**Aprobó: Martha Cecilia Rozo**

OBJETIVO INVESTIGATIVO	FASE DEL PROYECTO	COMPETENCIA A DESARROLLAR	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS
Editar, publicar y socializar la *Re-vista: revisión de la escritura.*	III ¿Cómo nos fue? (Evaluación)	**1.** Describe eventos de manera secuencial y objetos en forma detallada. **2.** Utiliza la entonación y los matices de voz para alcanzar su propósito comunicativo. **3.** Emplea un vocabulario adecuado para expresar sus ideas de acuerdo al contexto. **4.** Expone y defiende sus ideas en función de la situación comunicativa.	Exponer y explicar el proyecto de aula "*Revisión de la escritura",* describiendo la revista como el producto final de un proceso de producción textual que destacó la importancia de la escritura como una manifestación verbal del lenguaje y la importancia de la evaluación como un proceso de ajuste entre los diferentes actores del proceso educativo.

CONTENIDO	METODOLOGÍA	ACTIVIDADES	RECURSOS
Re-vista: revisión de la escritura.	Los principales métodos de enseñanza abordados en la sesión son: método inductivo, analítico – comparativo, simbólico, activo y de sistematización semirrígida. La metodología para el desarrollo de la sesión se realizará mediante las siguiente estrategia: **1. Trabajo en grupo:** Exposición y socialización.	**1.** La docente socializará los resultados de su investigación y práctica pedagógica. **2.** Los estudiantes socializarán y describirán el proyecto de aula demostrando su dominio y conocimiento en el uso de estrategias que permiten un adecuado proceso de escritura. Expondrán los pasos que se deben llevar a cabo para la correcta producción de textos y cómo este proceso se consolidó en el producto *Re-vista: revisión de la escritura.* Para ello, los estudiantes utilizarán su portafolio, rúbricas de evaluación y revista que les servirá como instrumentos de ejemplificación.	- Recursos de información, definición, exposición, diálogo, discusión, etc. - Televisor, carteleras, portafolio, rúbricas de evaluación y revista.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Expone y explica el proyecto de aula "*Revisión de la escritura".*	- Diario de campo

Anexo 13: Encuestas sobre el proceso evaluativo

(Regresar a Fase 3)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA AUTÓNOMA

Objetivo: Describir las fortalezas y debilidades del uso de la evaluación como estrategia didáctica en la producción escrita de los estudiantes.

Hola amiguito, por favor responde con honestidad a las siguientes 9 preguntas relacionadas con el proceso evaluativo que realizaste durante el desarrollo de nuestro proyecto *"Revisión de la escritura"*. Para cada pregunta debes rellenar el círculo de la respuesta que consideres adecuada, si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Nombre: _____ Fecha: _____

1. ¿Relacionaste los temas que se enseñaron durante las clases con la escritura de tus textos?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

   Ejemplifica: _____

   _____

2. ¿Tuviste en cuenta las sugerencias de la profesora para mejorar tu trabajo escrito?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

3. ¿Interactuaste con tus compañeros para ayudarles en sus dificultades de escritura?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

   ¿Cómo lo hiciste? _____

   _____

4. ¿Evaluaste respetuosamente y objetivamente el trabajo escrito de tus compañeros?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

   ¿Por qué? _____

   _____

5. ¿Participaste activamente durante las sesiones IRR (interactúo, retroalimento y reflexiono)?

Sí	A veces	No
◯	◯	◯

6. ¿Fuiste capaz de explorar, fortalecer y mejorar tu proceso de escritura?

Sí	Más o menos	No
◯	◯	◯

7. ¿Evaluaste honestamente y objetivamente tu propio desempeño en el proceso escritor?

Sí	A veces	No
◯	◯	◯

¿Por qué? _____

_____

8. ¿Sabes qué proceso tuviste que realizar para llegar al resultado de la versión final de tus textos?

Sí	Más o menos	No
◯	◯	◯

Justifica tu respuesta: _____

_____

_____

9. ¿Lograste fortalecer tu autonomía durante la elaboración de tu producción textual?

Sí	Más o menos	No
◯	◯	◯

¿Por qué? _____

_____

_____

Muchas gracias por tu colaboración.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA AUTÓNOMA

Objetivo: Describir las fortalezas y debilidades del uso de la evaluación como estrategia didáctica en la producción escrita de los estudiantes.

Hola amiguito, por favor responde con honestidad a las siguientes 9 preguntas relacionadas con el proceso evaluativo que consideras que realizo tu compañero: _____ durante el desarrollo de nuestro proyecto *"Revisión de la escritura"*. Para cada pregunta debes rellenar el círculo de la respuesta que consideres adecuada, si no entiendes algo no dudes en preguntarme.

Nombre del evaluador: _____ Fecha: _____

1. ¿Crees que tu compañero relacionó los temas que se enseñaron durante las clases con la escritura de sus textos?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

2. ¿Consideras que tu compañero tuvo en cuenta las sugerencias de la profesora para mejorar su trabajo escrito?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

3. ¿Tu compañero interactuó contigo para ayudarte con tus dificultades de escritura?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

   ¿Cómo lo hizo? _____

   _____

4. ¿Tu compañero evaluó respetuosamente y objetivamente tu trabajo escrito?

   Sí ◯ A veces ◯ No ◯

   ¿Por qué? _____

   _____

5. ¿Crees que tu compañero participó activamente durante las sesiones IRR (interactúo, retroalimento y reflexiono)?

Sí	A veces	No
◯	◯	◯

6. ¿Consideras que tu compañero fue capaz de explorar, fortalecer y mejorar su proceso de escritura?

Sí	Más o menos	No
◯	◯	◯

¿Por qué? _____

_____

7. ¿Crees que tu compañero evaluó honestamente y objetivamente su propio desempeño en el proceso escritor?

Sí	A veces	No
◯	◯	◯

8. ¿Consideras que tu compañero conoce los procesos que se realizaron para llegar al resultado de la versión final de sus textos?

Sí	Más o menos	No
◯	◯	◯

9. ¿Crees que tu compañero logró fortalecer su autonomía durante la elaboración de su producción textual?

Sí	Más o menos	No
◯	◯	◯

¿Por qué? _____

_____

_____

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 14: Concepto sobre la escritura y su evaluación (postest)
(Regresar a Fase 3)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. RAFAEL BERNAL JIMÉNEZ
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATVA AUTÓNOMA

Nombre: _____ Fecha: _____

1. En tus palabras define ESCRITURA: _____

_____

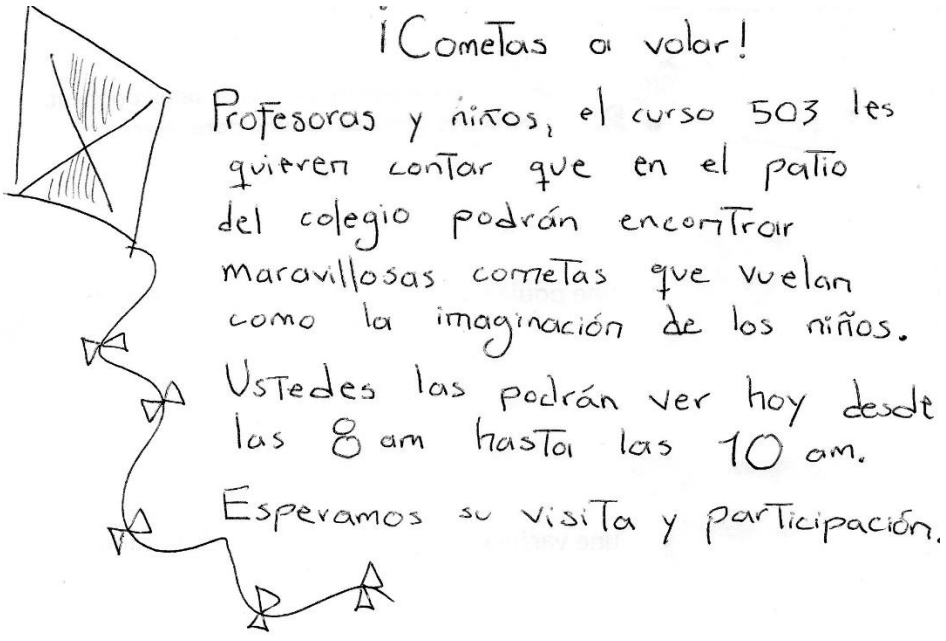
2. En tus palabras define EVALUACIÓN: _____

_____

3. Imagina que eres el profesor de español de grado quinto y le pides a tus estudiantes hacer un texto que cumpla con las siguientes características:

- ***Tema:*** Las cometas
- ***Destinatarios:*** Rector, profesores, alumnos y padres de familia
- ***Función o propósito del texto:*** Invitar a la comunidad educativa a participar de una declamación de poemas que realizará el curso 503 sobre el tema 'las cometas'.

Uno de tus estudiantes te entrega como texto la siguiente cartelera informativa:



Siendo profesor de español ¿Cómo evaluarías este texto? y ¿Qué observaciones le darías a tu estudiante?

_____

_____

_____

_____

_____

4. En tus palabras define AUTOEVALUACIÓN: _____

_____

5. ¿Consideras que la AUTOEVALUACIÓN es importante en tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

_____

_____

6. En tus palabras define COEVALUACIÓN: _____

_____

7. ¿Consideras que la COEVALUACIÓN es importante en tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

_____

_____

8. En tus palabras define HETEROEVALUACIÓN: _____

_____

9. ¿Consideras que la HETEROEVALUACIÓN es importante en tu proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

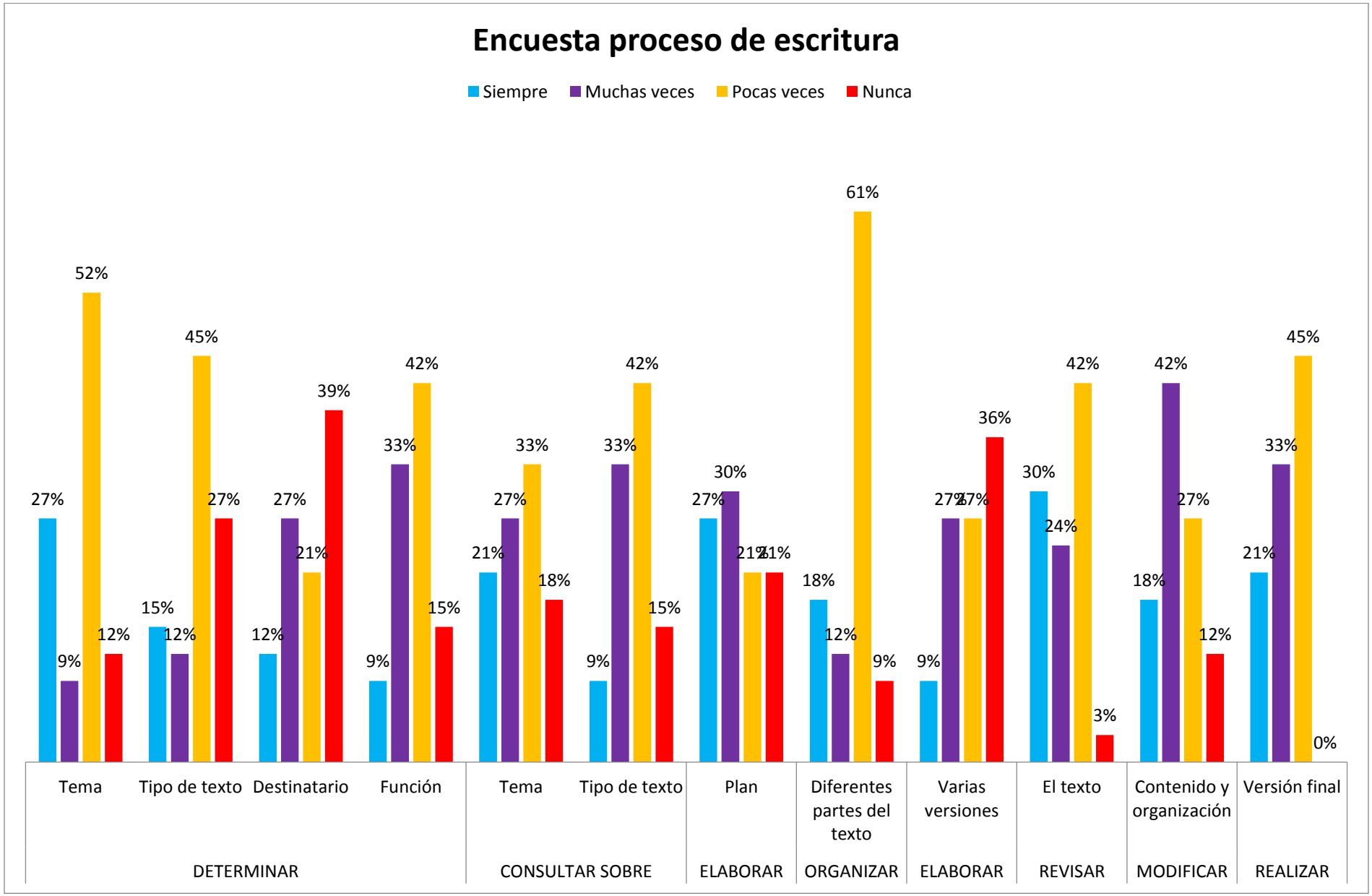
_____

_____

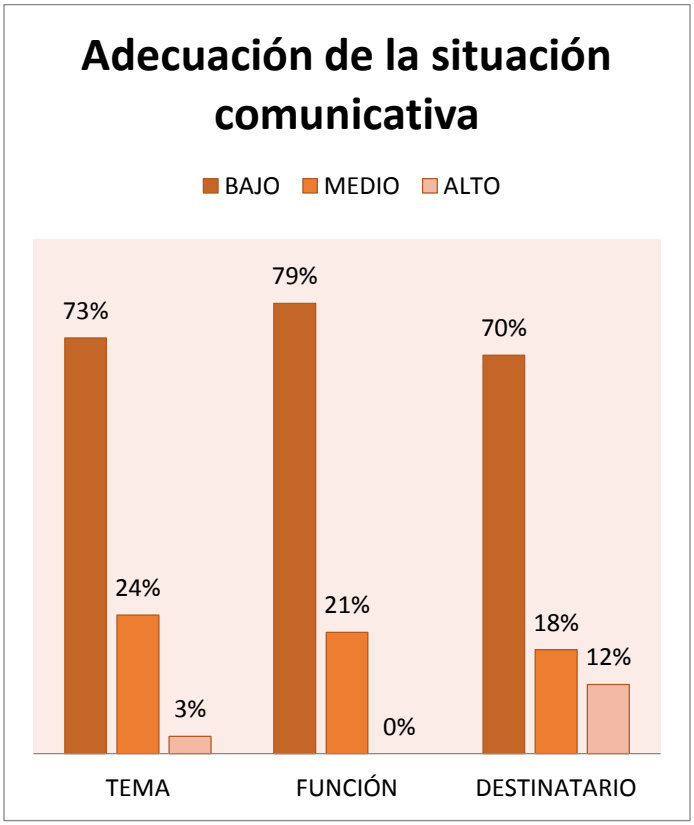
Muchas gracias por tu colaboración.

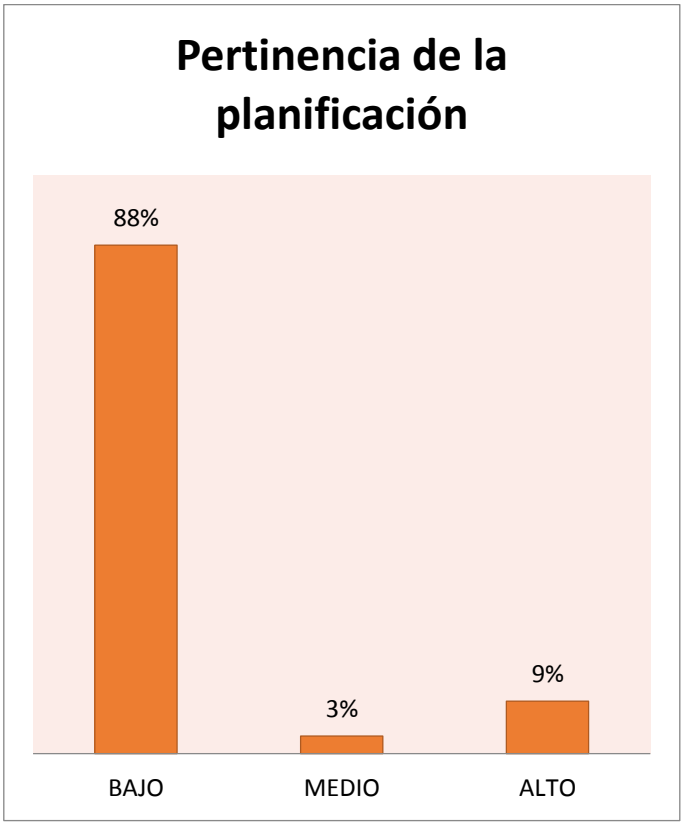
Anexo 15: Resultados de la encuesta del proceso de escritura (pretest)

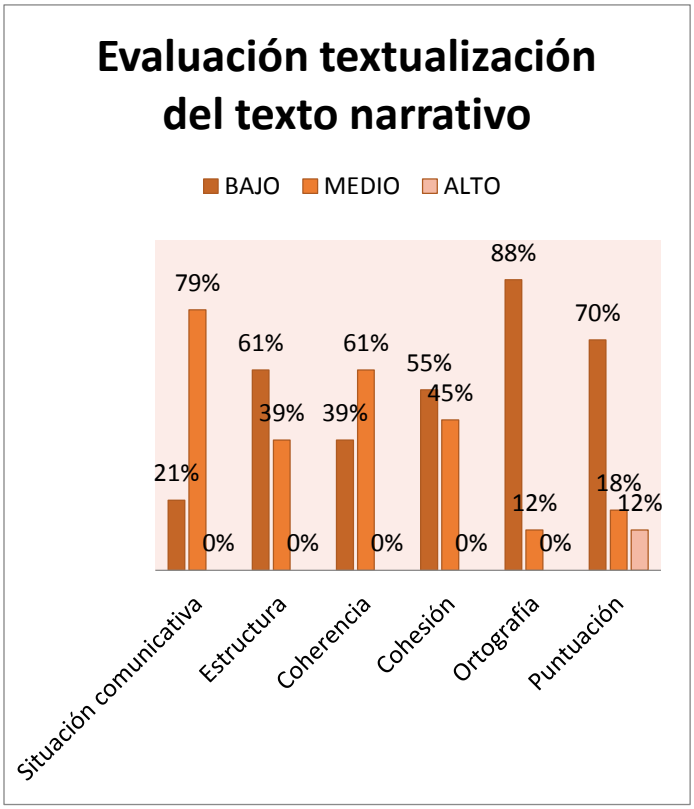
[(Regresar a Organización y análisis de la información)]

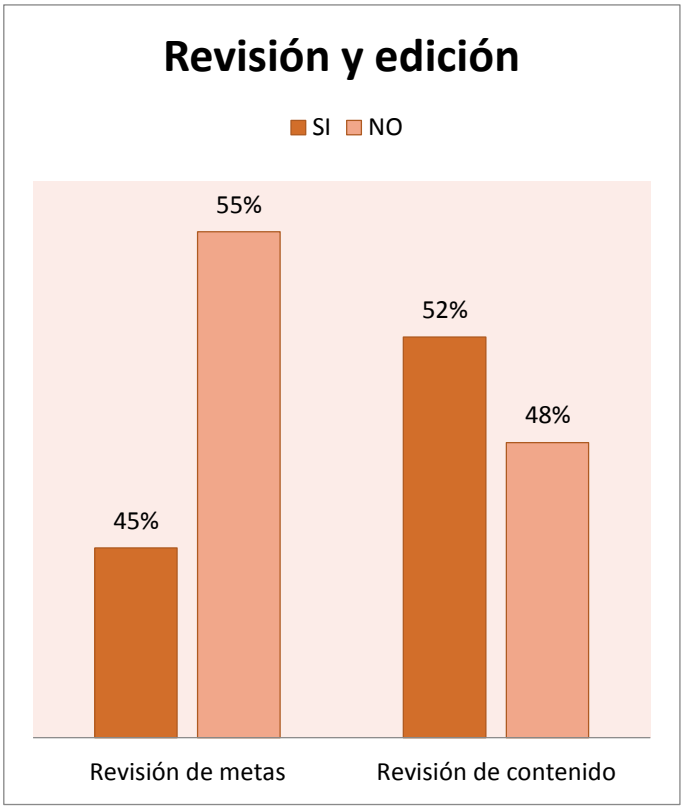


Anexo 16: Resultados del taller de escritura para texto narrativo (pretest)
[(Regresar a Organización y análisis de la información)]

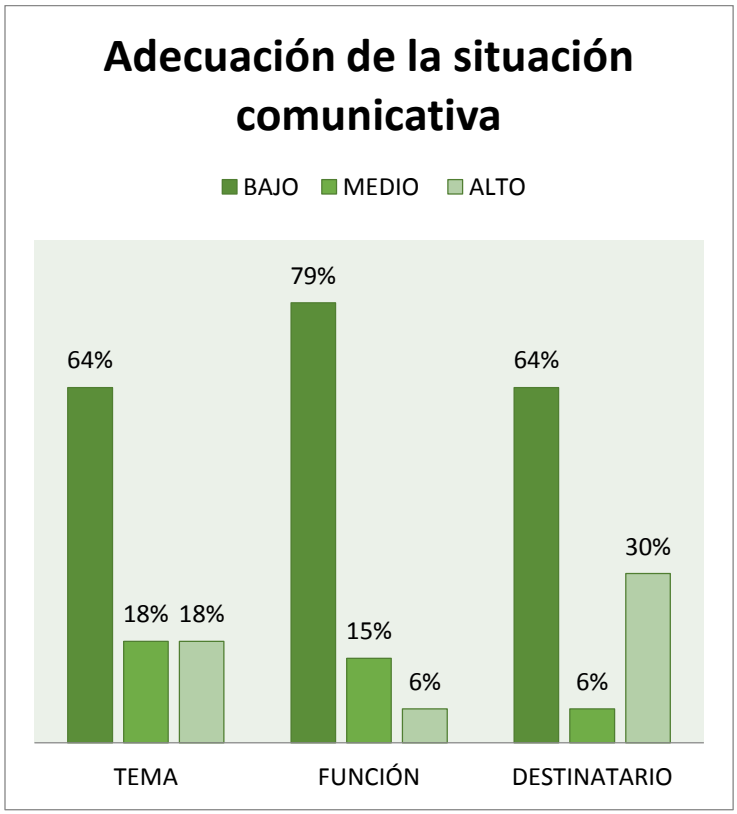


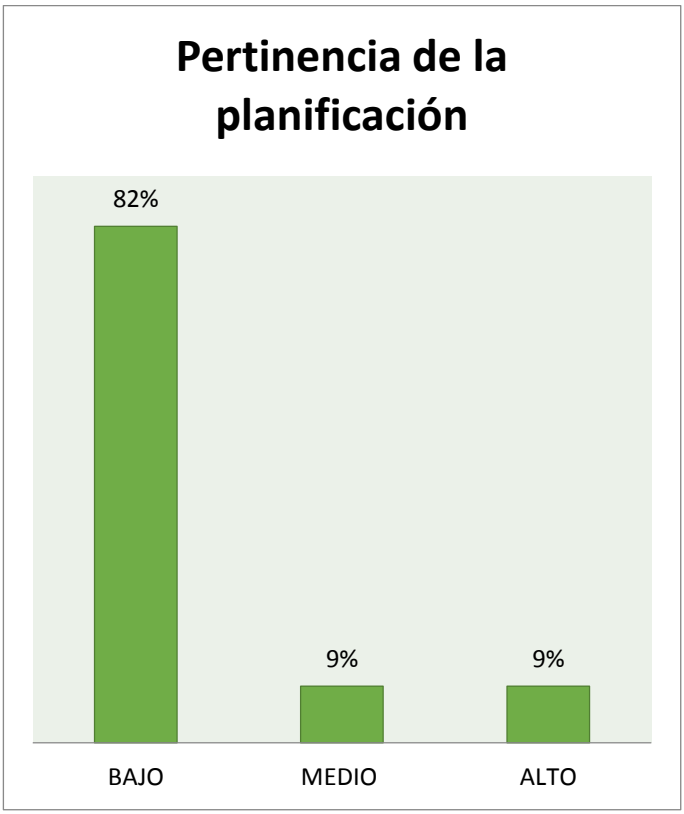


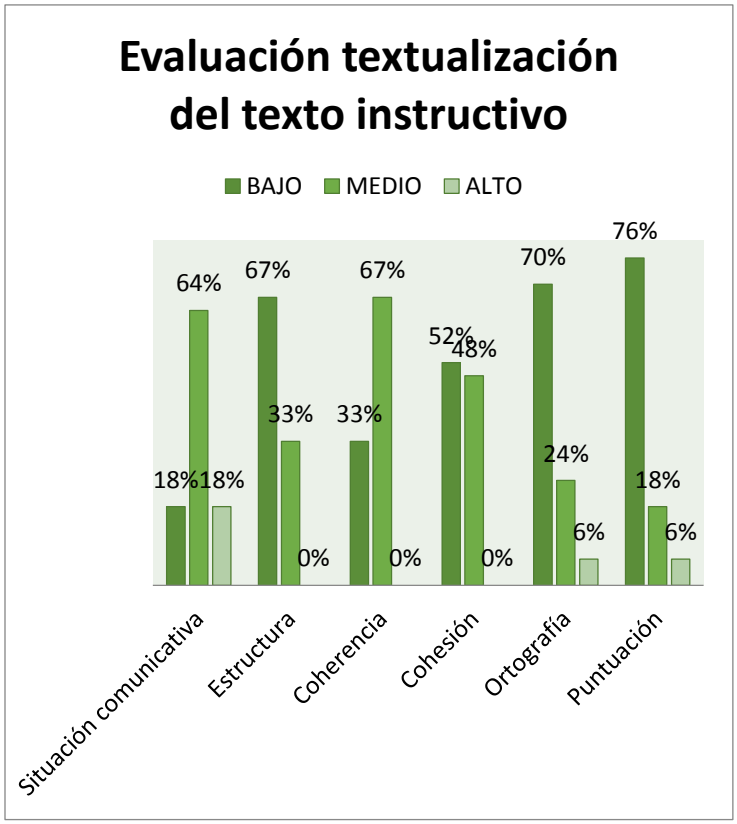


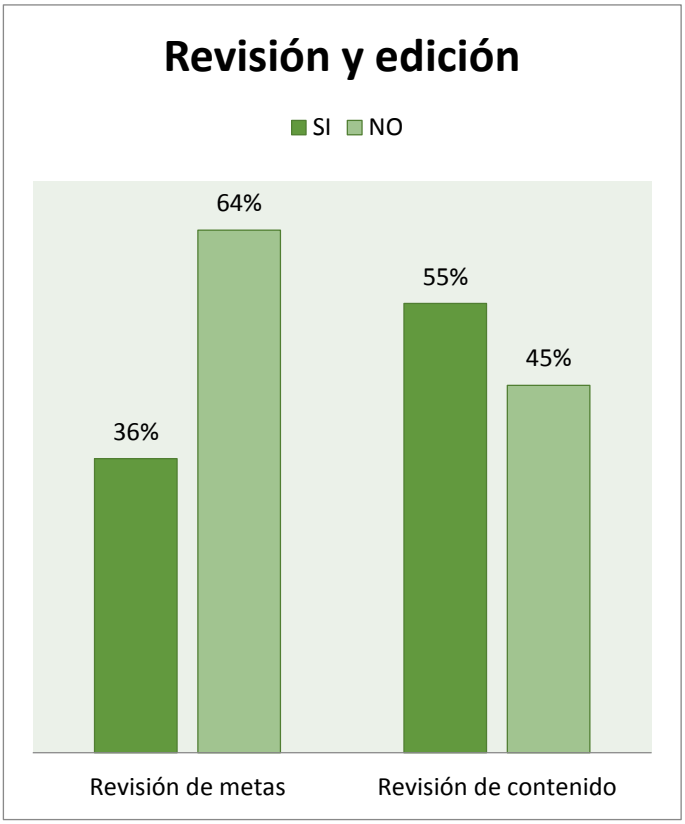


Anexo 17: Resultados del taller de escritura para texto instructivo (pretest)
(Regresar a Organización y análisis de la información)

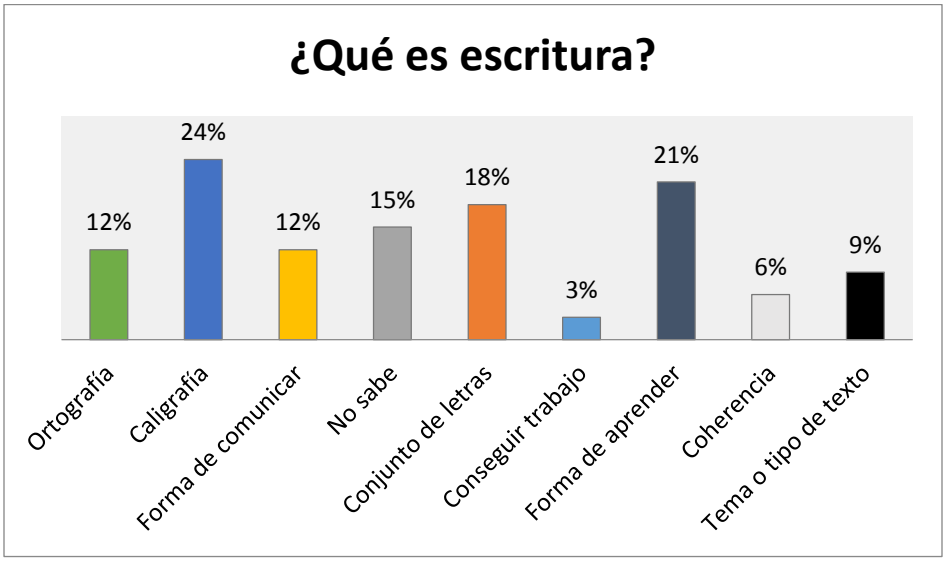


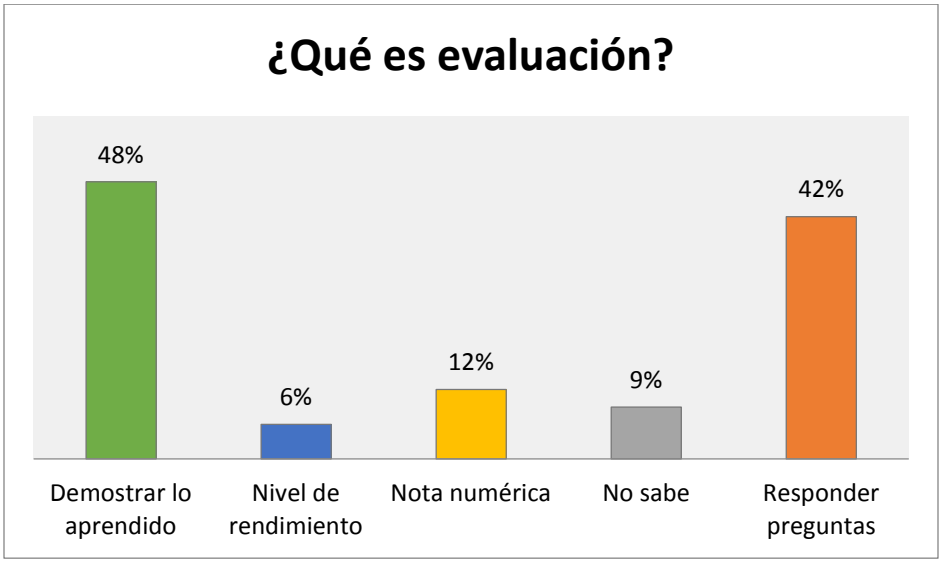


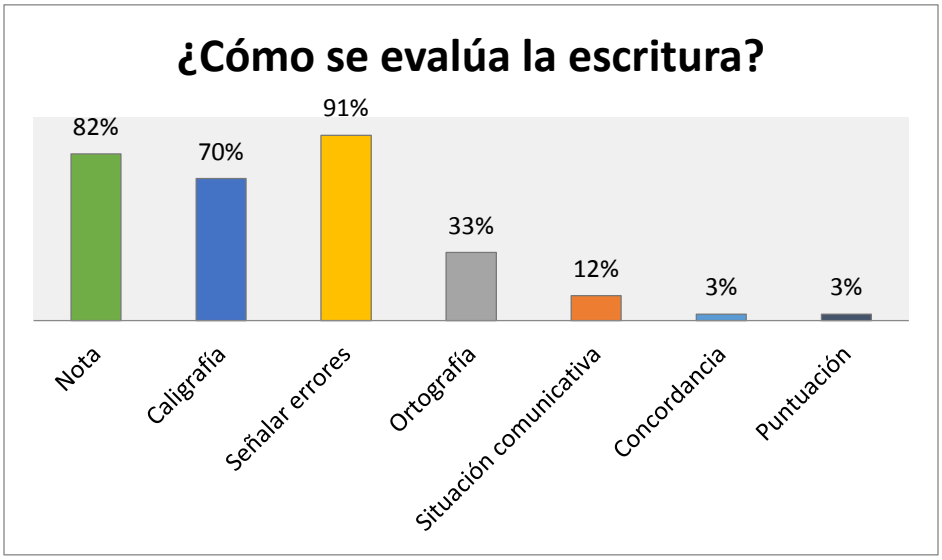




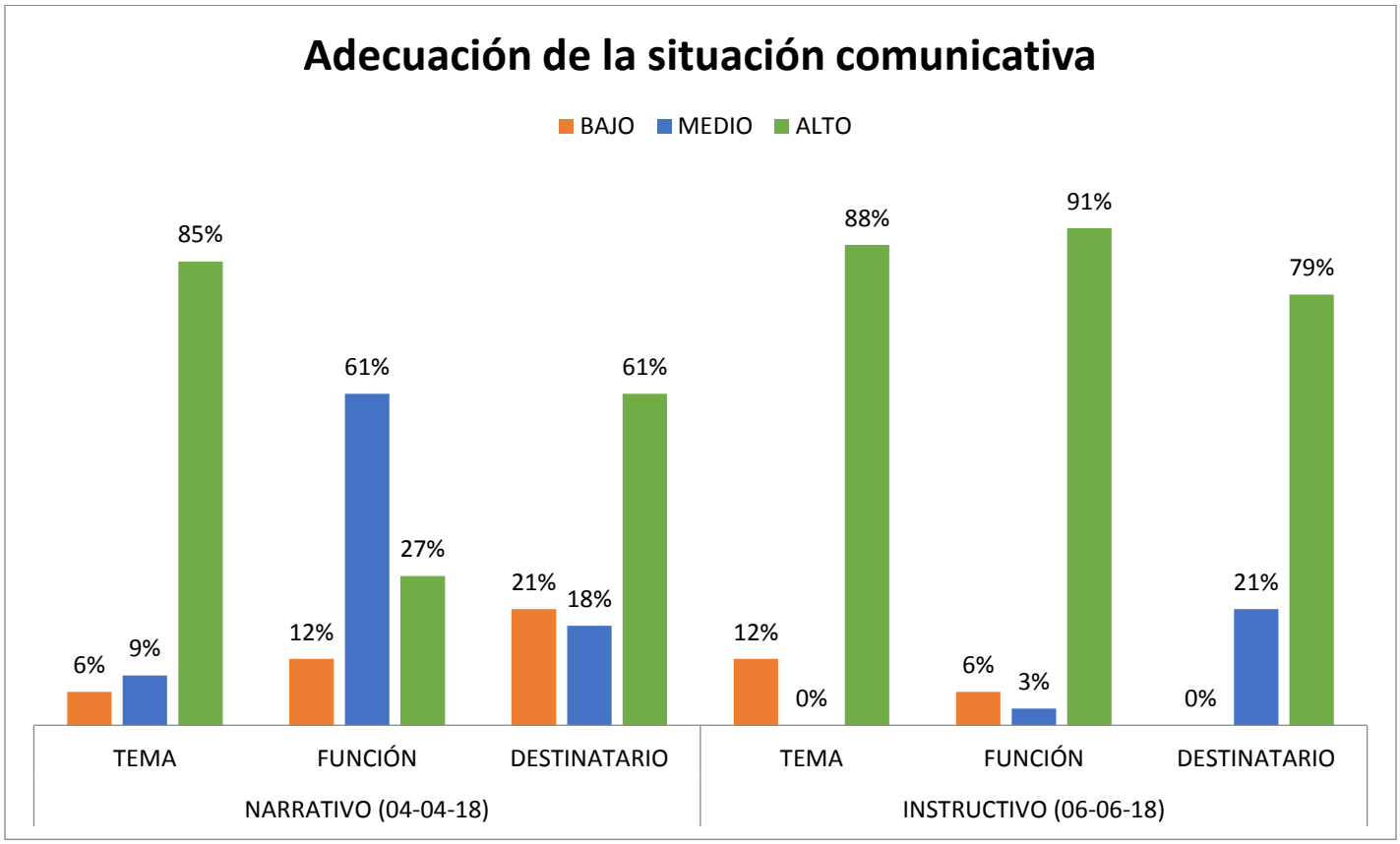
Anexo 18: Resultados de la actividad de conceptos sobre la escritura y su evaluación (pretest)
[(Regresar a Organización y análisis de la información)]



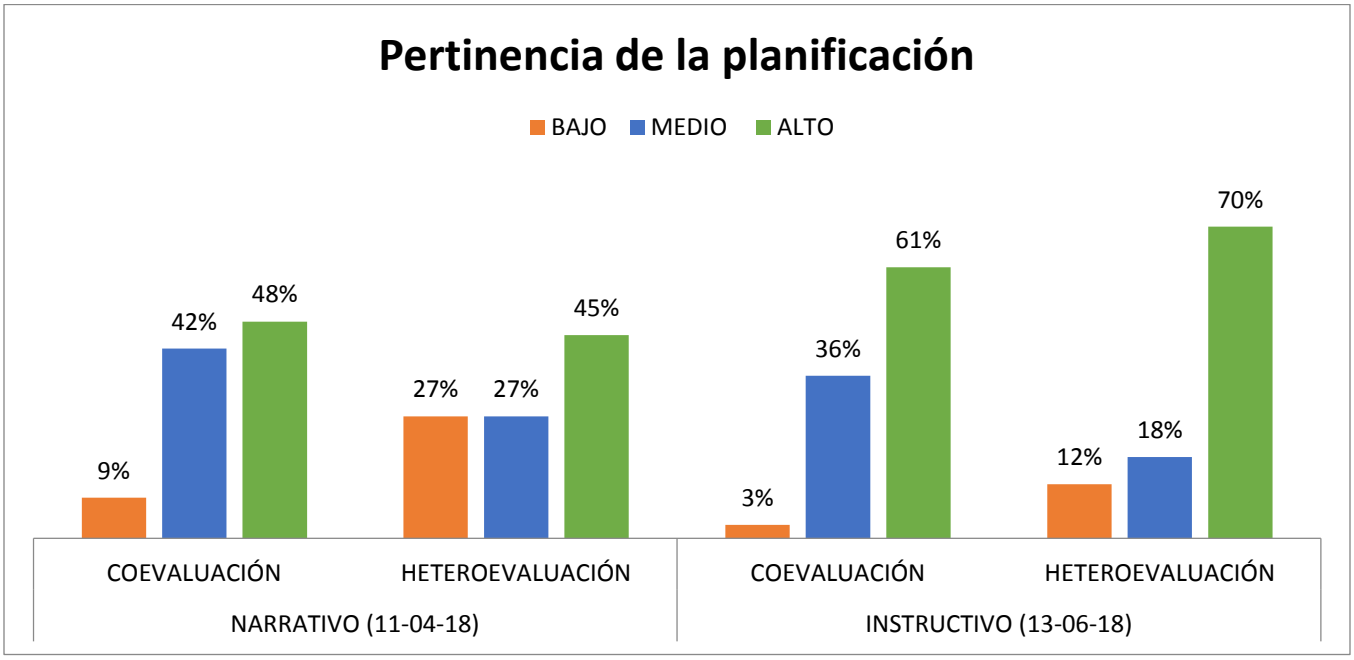




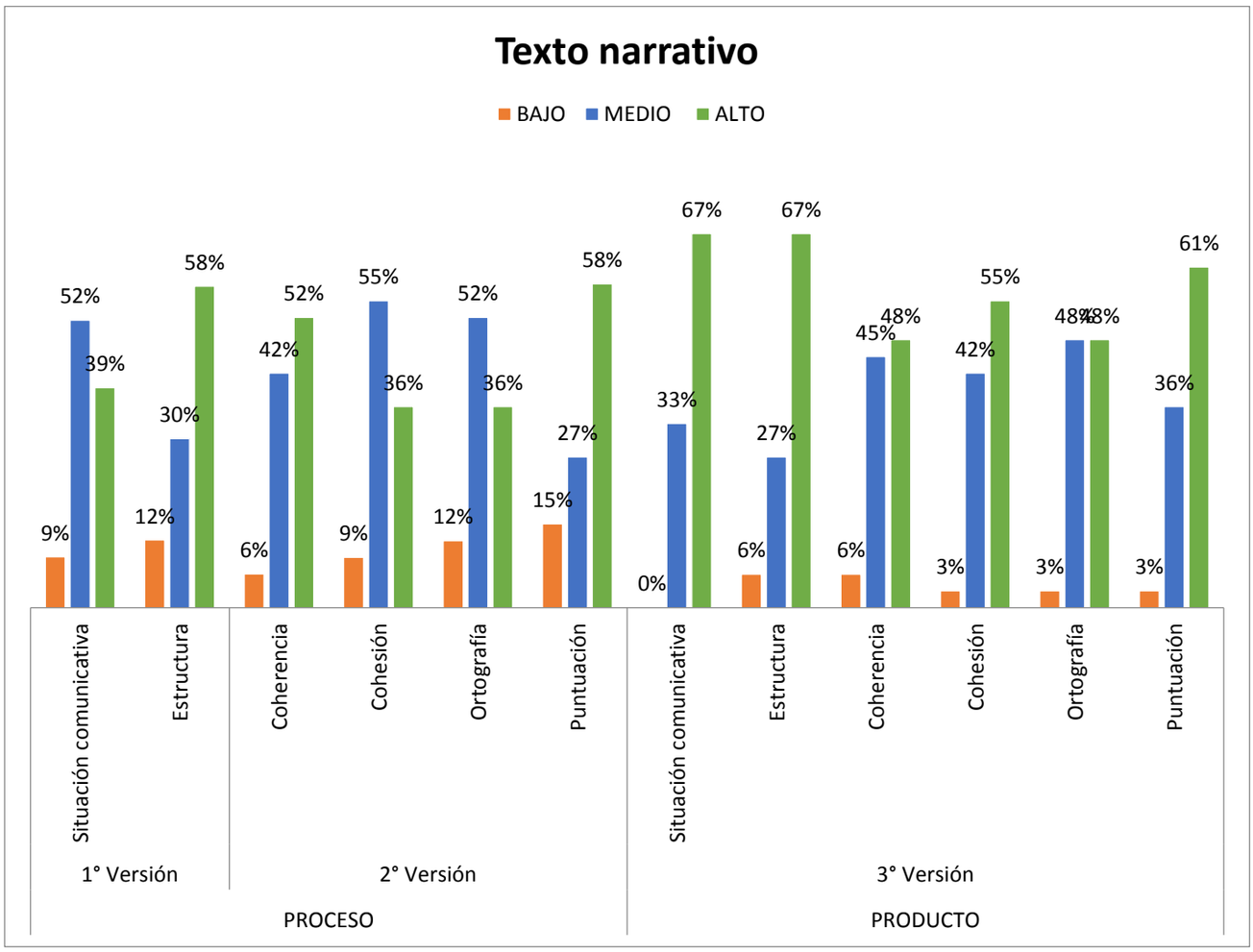
Anexo 19: Resultados de la adecuación de la situación comunicativa
(Regresar a Organización y análisis de la información)



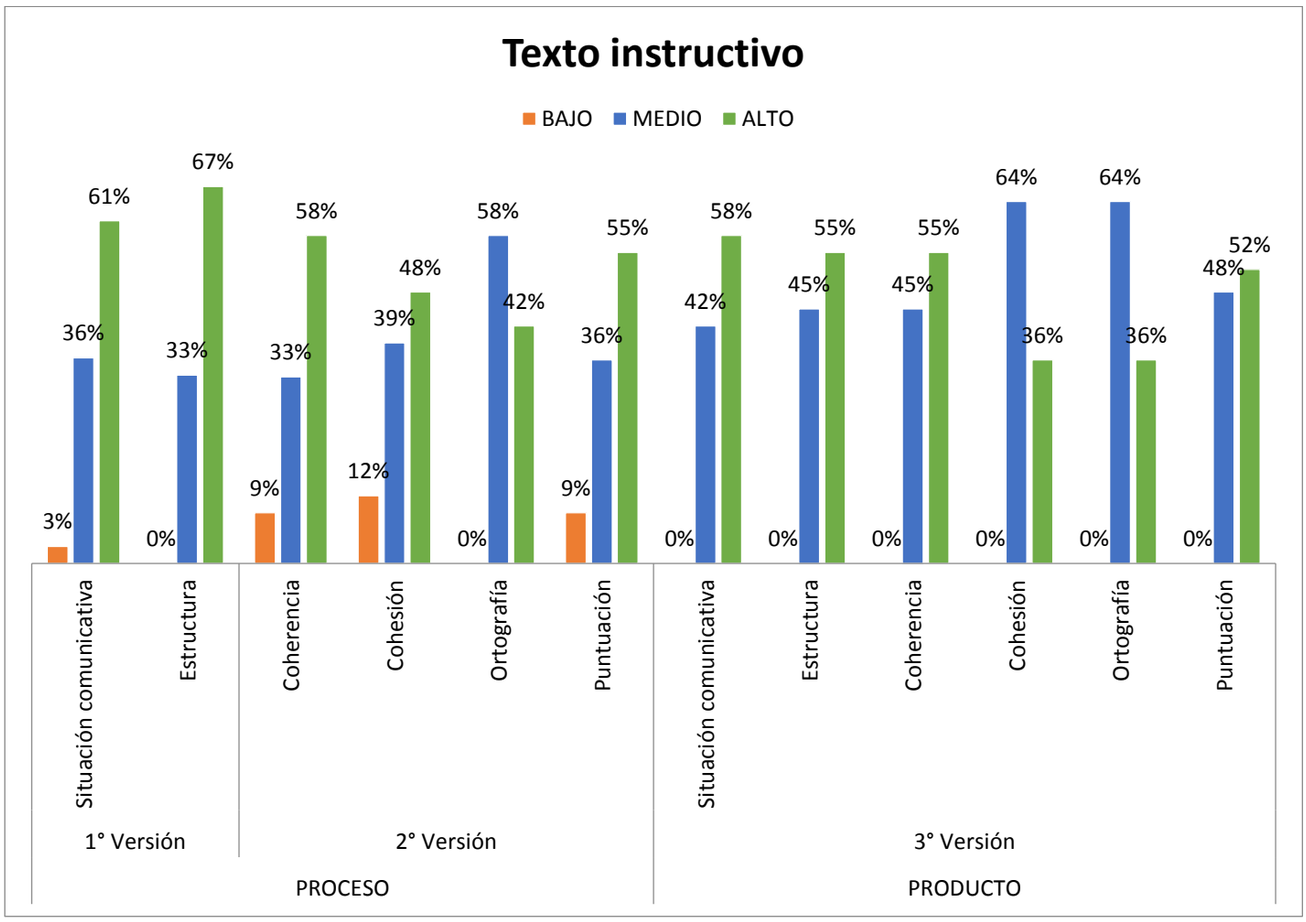
Anexo 20: Resultados de la pertinencia de la planificación
(Regresar a Organización y análisis de la información)



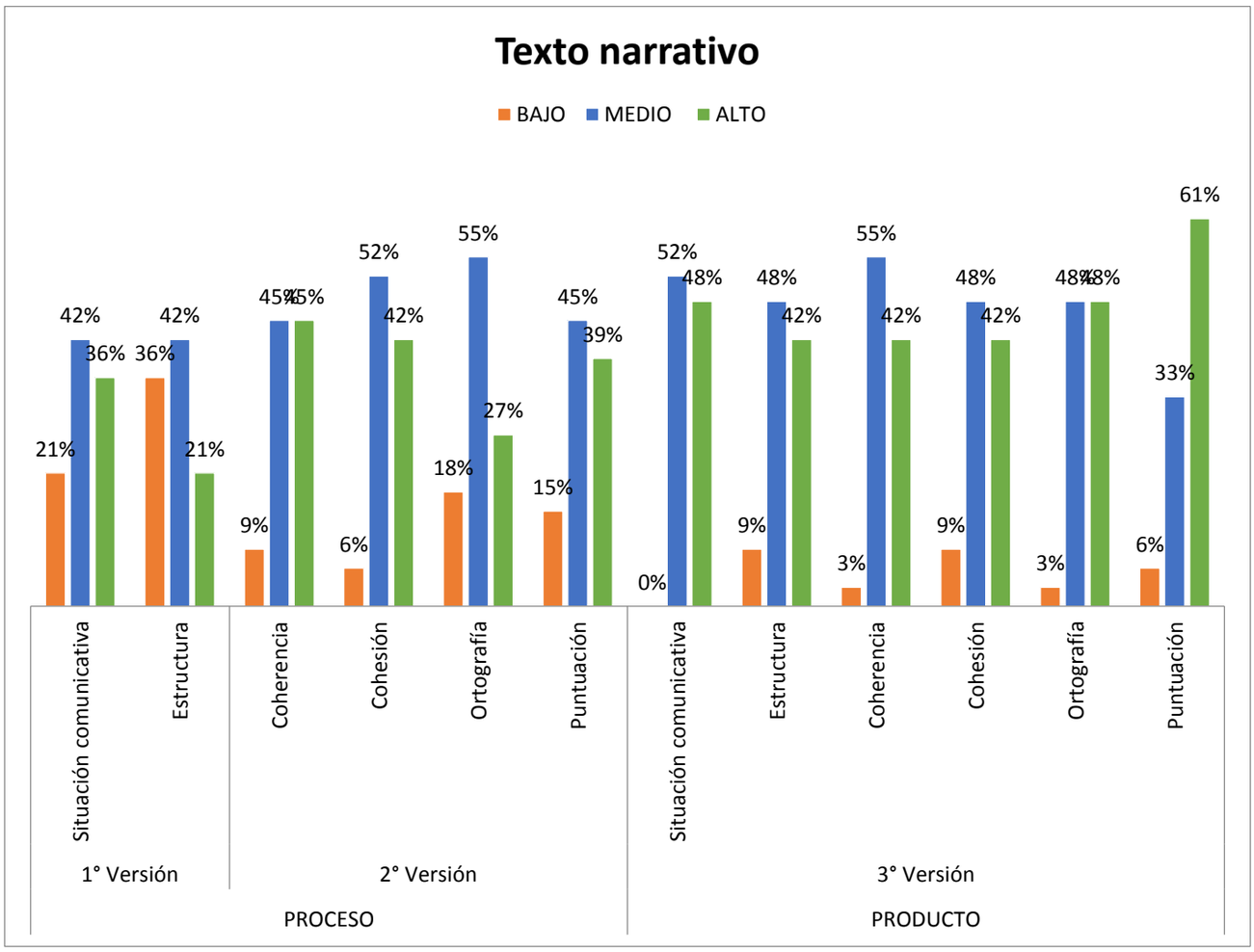
Anexo 21: Resultados de la autoevaluación para el texto narrativo
(Regresar a Organización y análisis de la información)



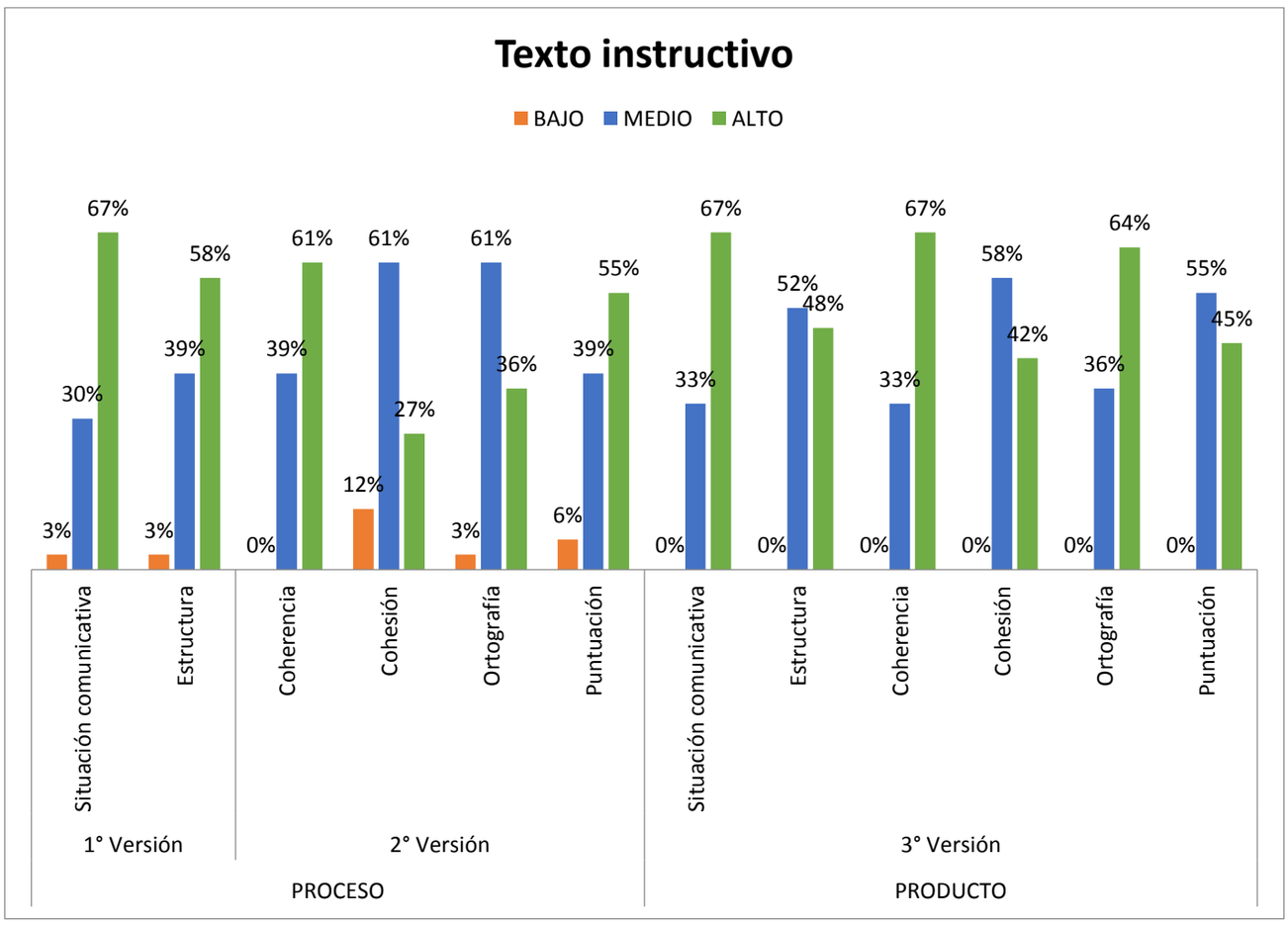
Anexo 22: Resultados de la autoevaluación para el texto instructivo
(Regresar a Organización y análisis de la información)



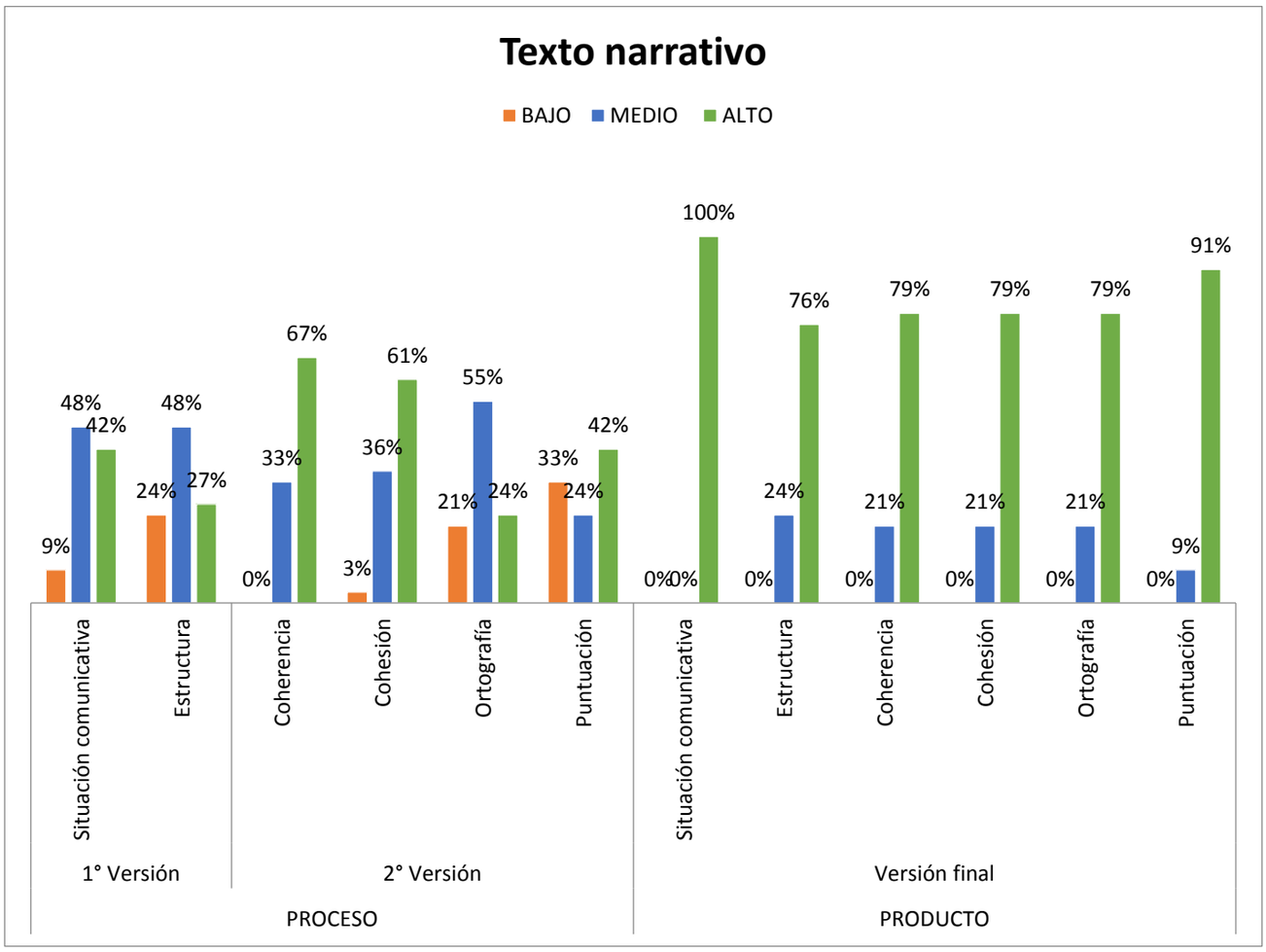
Anexo 23: Resultados de la coevaluación para el texto narrativo
(Regresar a Organización y análisis de la información)



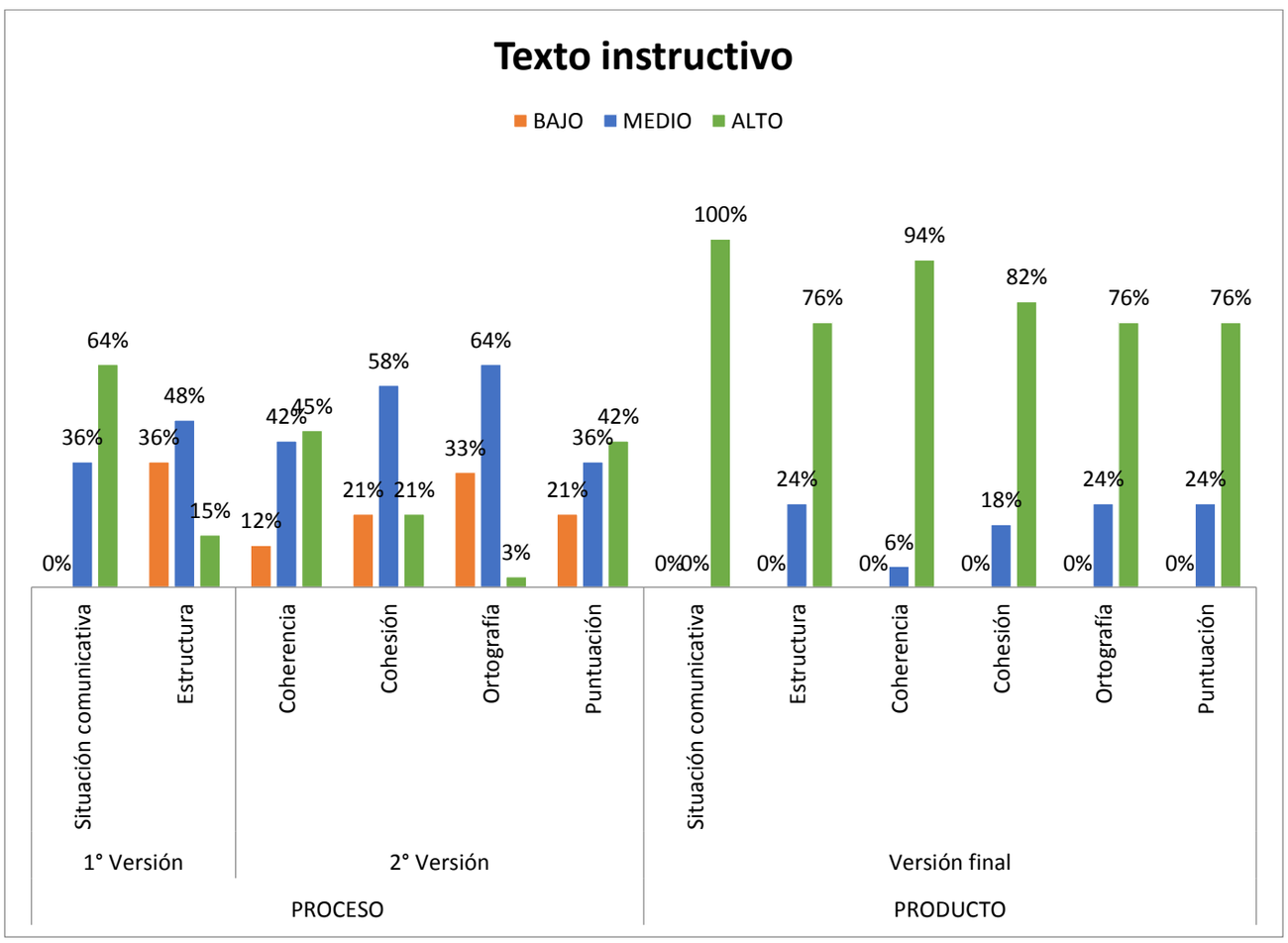
Anexo 24: Resultados de la coevaluación para el texto instructivo
(Regresar a Organización y análisis de la información)



Anexo 25: Resultados de la heteroevaluación para el texto narrativo
(Regresar a Organización y análisis de la información)

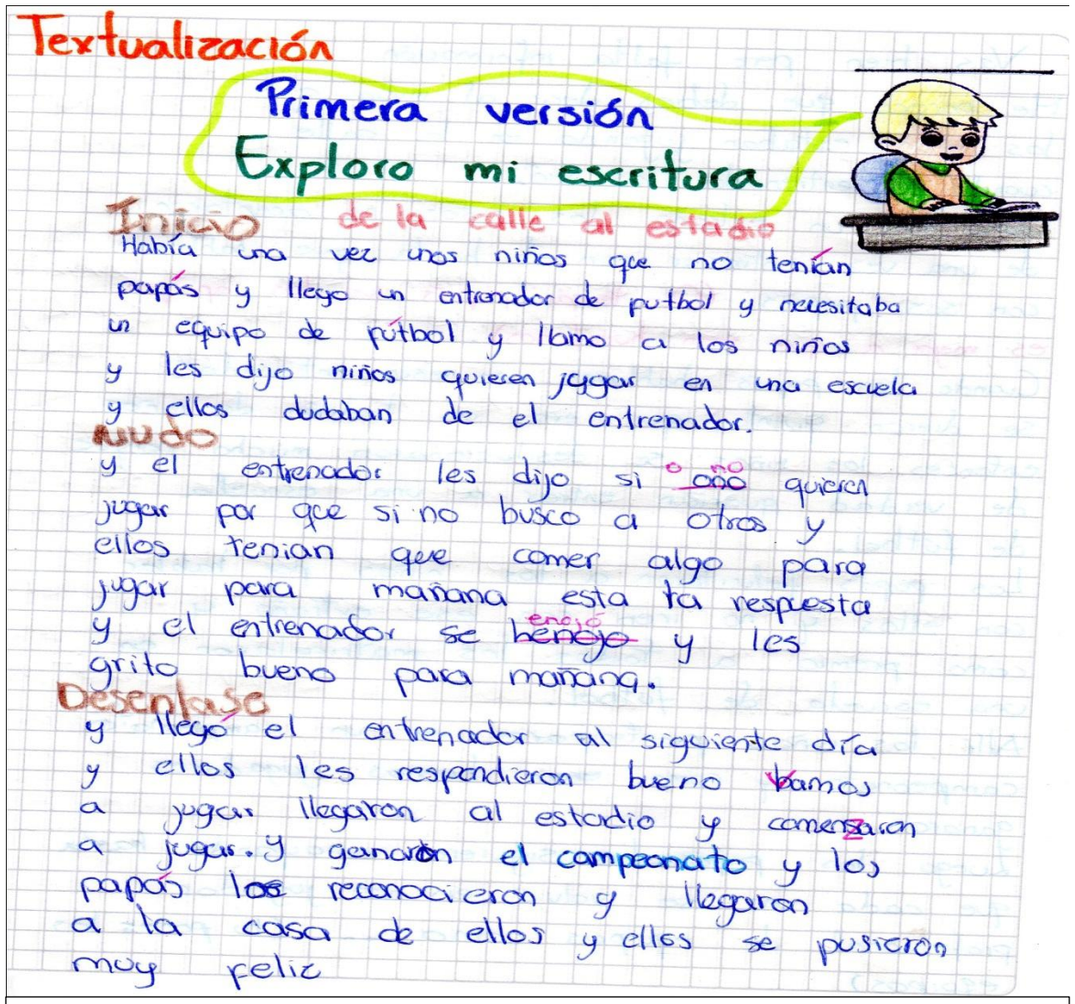


Anexo 26: Resultados de la heteroevaluación para el texto instructivo
(Regresar a Organización y análisis de la información)



Anexo 27: Progreso del estudiante 6

(Regresar a Organización y análisis de la información)



Textualización

Primera versión

Exploro mi escritura

Inicio de la calle al estadio

Había una vez unos niños que no tenían papás y llego un entrenador de futbol y necesitaba un equipo de fútbol y llamo a los niños y les dijo niños quieren jugar en una escuela y ellos dudaban de el entrenador.

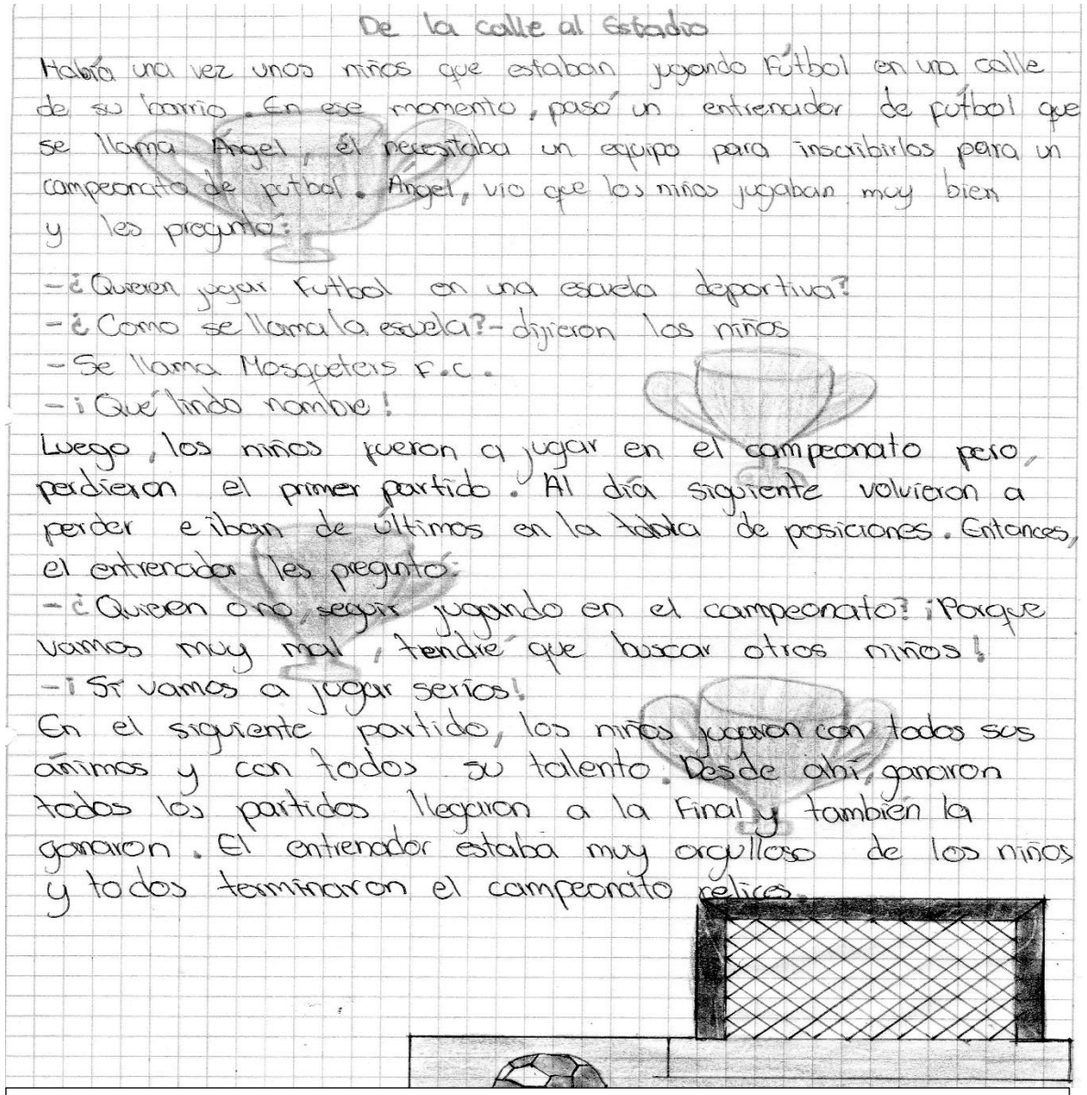
Nudo

y el entrenador les dijo si no quieren jugar por que si no busco a otros y ellos tenían que comer algo para jugar para mañana esta ta respuesta y el entrenador se enojo y les grito bueno para mañana.

Desenlace

y llego el entrenador al siguiente día y ellos les respondieron bueno vamos a jugar llegaron al estadio y comenzaron a jugar. y ganaron el campeonato y los papás los reconocieron y llegaron a la casa de ellos y ellos se pusieron muy feliz

Aspecto: Estructura.
Heteroevaluación: Revisa tu texto, puede mejorar (desempeño medio) → El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Pero, su conflicto está débilmente definido y por eso, el desenlace está incompleto.



De la calle al Estadio

Había una vez unos niños que estaban jugando fútbol en una calle de su barrio. En ese momento, pasó un entrenador de futbol que se llama Angel, él necesitaba un equipo para inscribirlos para un campeonato de futbol. Angel, vio que los niños jugaban muy bien y les pregunta:

-¿Quieren jugar futbol en una escuela deportiva?
-¿Como se llama la escuela?- dijeron los niños
-Se llama Mosqueteers F.C.
-¡Que lindo nombre!

Luego, los niños fueron a jugar en el campeonato pero perdieron el primer partido. Al día siguiente volvieron a perder e iban de últimos en la tabla de posiciones. Entonces, el entrenador les pregunto:

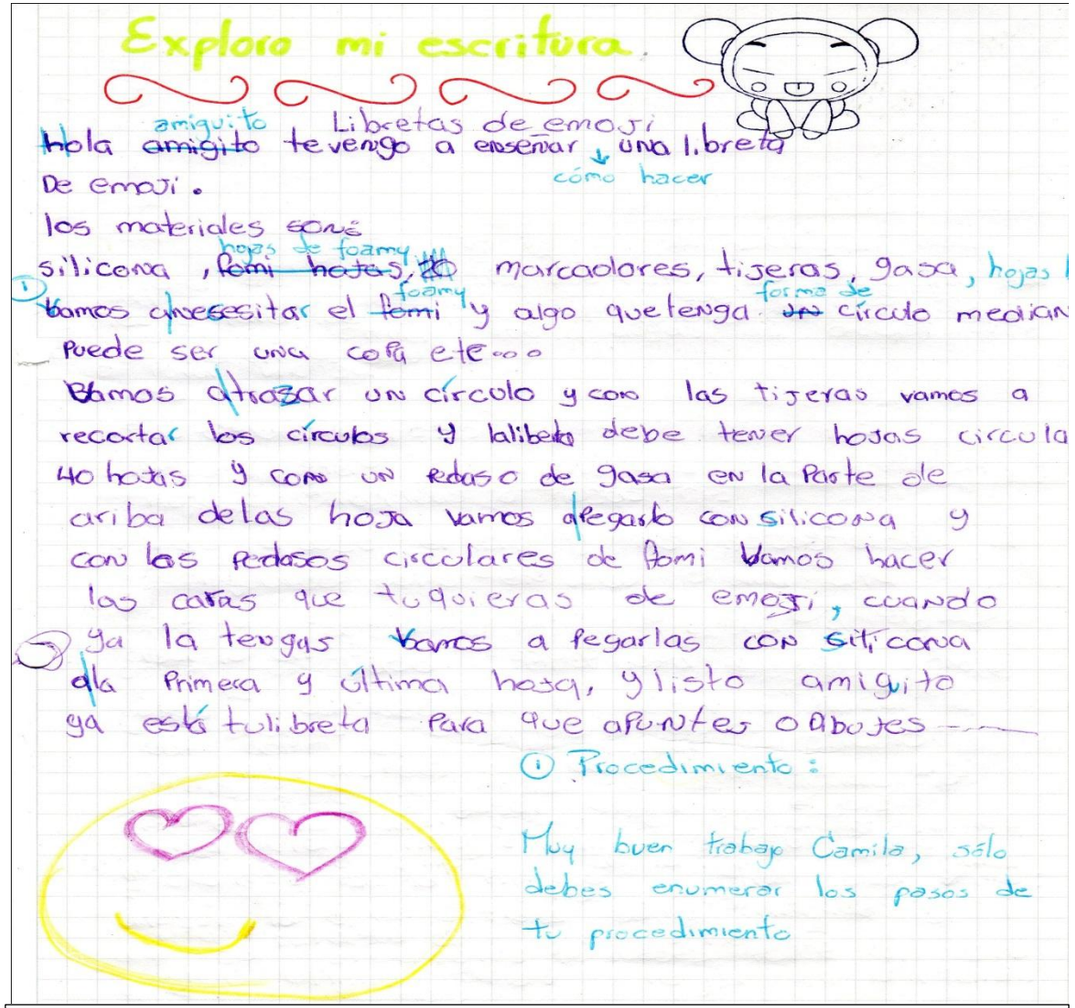
-¿Quieren o no seguir jugando en el campeonato? ¡Porque vamos muy mal, tendré que buscar otros niños!
-¡Si vamos a jugar serios!

En el siguiente partido, los niños jugaron con todos sus ánimos y con todos su talento. Desde ahí, ganaron todos los partidos llegaron a la Final y también la ganaron. El entrenador estaba muy orgulloso de los niños y todos terminaron el campeonato felices.

Aspecto: Estructura.
Heteroevaluación: ¡Muy bien! (desempeño alto) → El texto presenta todas las partes de la narración: inicio, nudo y desenlace. Además, su conflicto está claramente definido y por eso, el desenlace está bien construido.

Anexo 28: Progreso del estudiante 23

(Regresar a Organización y análisis de la información)

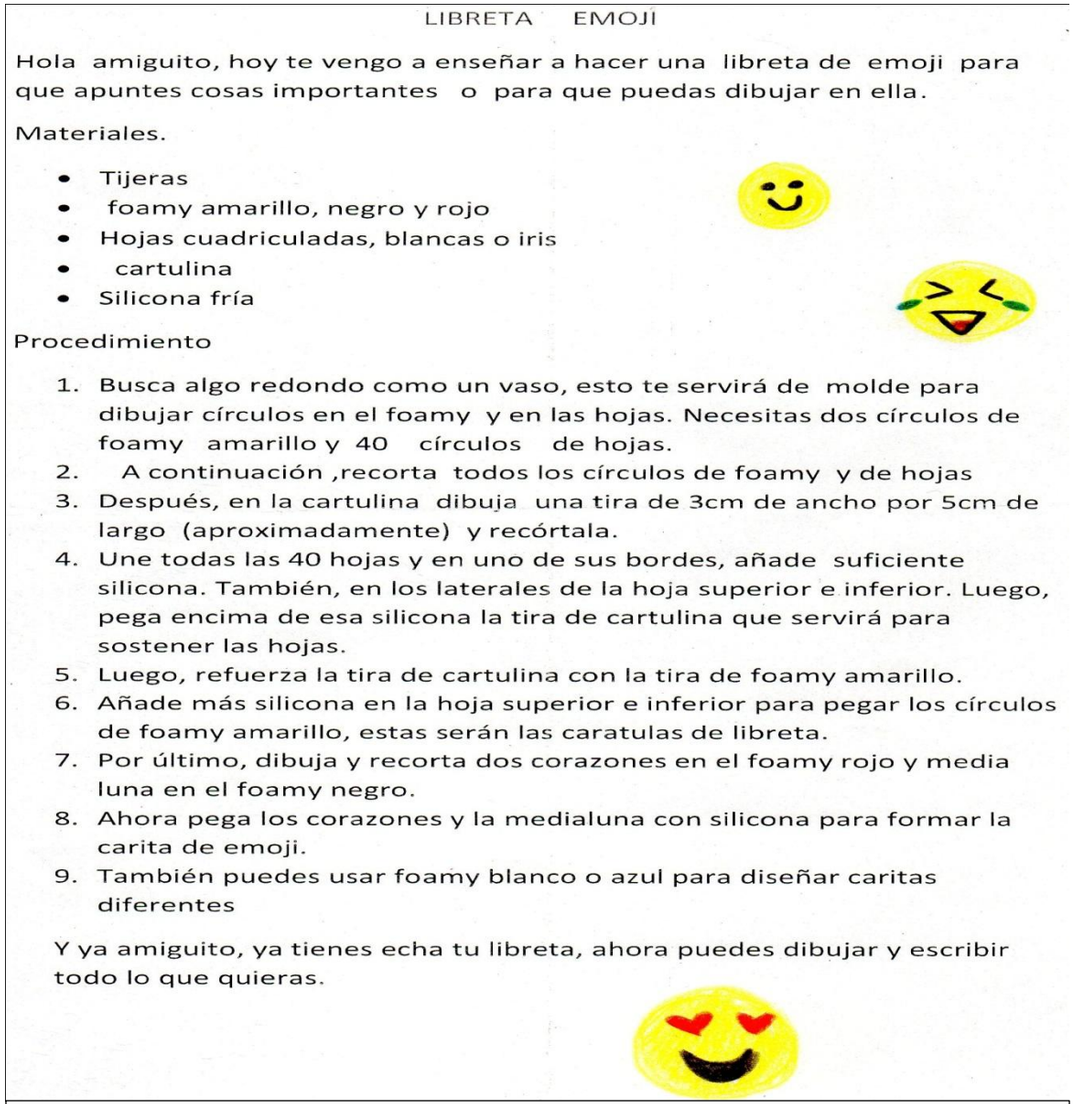


Exploro mi escritura.

amiguito Libretas de emoji
Hola ~~amigito~~ te vengo a enseñar una libreta
cómo hacer
De emoji.
los materiales son
hojas de foamy
silicona, ~~foami hojas~~, marcadores, tijeras, gasa, hojas
foamy forma de
Vamos a necesitar el ~~foami~~ y algo que tenga ~~un~~ círculo median
Puede ser una copa etc...
Vamos a trazar un círculo y con las tijeras vamos a
recortar los círculos y la libreta debe tener hojas circula
40 hojas y con un retazo de gasa en la parte de
arriba de las hoja vamos a pegarlo con silicona y
con los retazos circulares de foami vamos hacer
las caras que tu quieras de emoji, cuando
ya la tengas vamos a pegarlas con silicona
a la primera y última hoja, y listo amiguito
ya está tu libreta para que apuntes o abujes
① Procedimiento:

Muy buen trabajo Camila, sólo debes enumerar los pasos de tu procedimiento

Aspecto: Estructura.
Heteroevaluación: Revisa tu texto, puede mejorar (desempeño medio) → El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes (bosquejos). Pero, los pasos del procedimiento no presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.



LIBRETA EMOJI

Hola amiguito, hoy te vengo a enseñar a hacer una libreta de emoji para que apuntes cosas importantes o para que puedas dibujar en ella.

Materiales.

- Tijeras
- foamy amarillo, negro y rojo
- Hojas cuadriculadas, blancas o iris
- cartulina
- Silicona fría

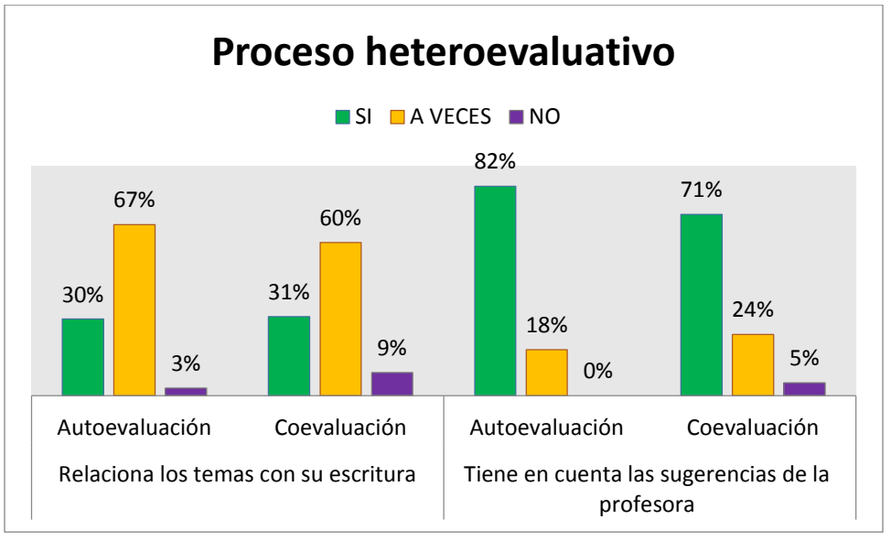
Procedimiento

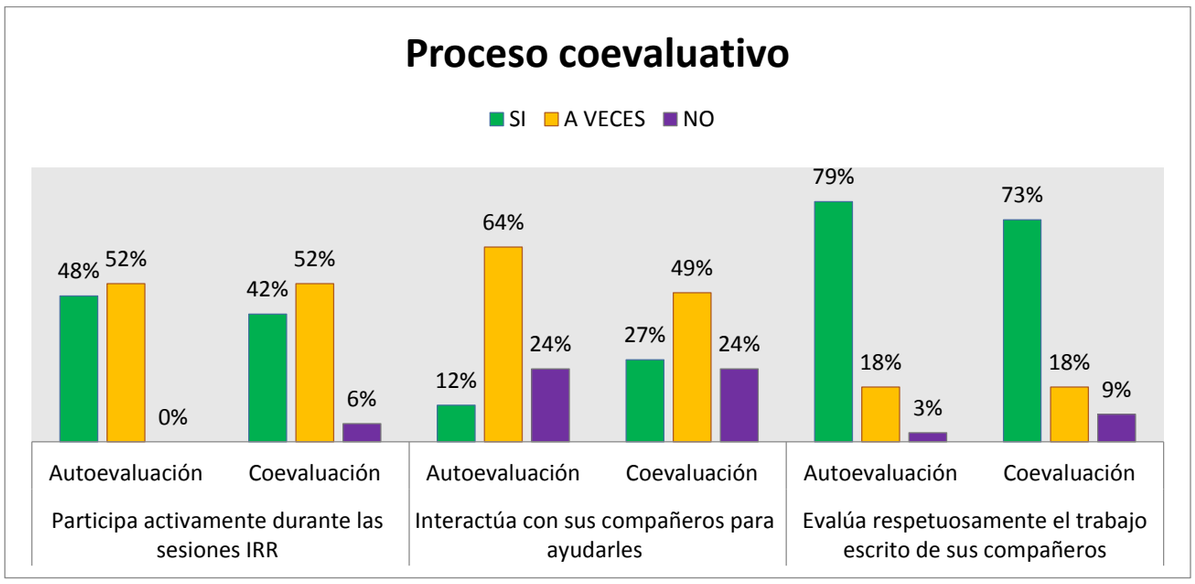
1. Busca algo redondo como un vaso, esto te servirá de molde para dibujar círculos en el foamy y en las hojas. Necesitas dos círculos de foamy amarillo y 40 círculos de hojas.
2. A continuación ,recorta todos los círculos de foamy y de hojas
3. Después, en la cartulina dibuja una tira de 3cm de ancho por 5cm de largo (aproximadamente) y recórtala.
4. Une todas las 40 hojas y en uno de sus bordes, añade suficiente silicona. También, en los laterales de la hoja superior e inferior. Luego, pega encima de esa silicona la tira de cartulina que servirá para sostener las hojas.
5. Luego, refuerza la tira de cartulina con la tira de foamy amarillo.
6. Añade más silicona en la hoja superior e inferior para pegar los círculos de foamy amarillo, estas serán las caratulas de libreta.
7. Por último, dibuja y recorta dos corazones en el foamy rojo y media luna en el foamy negro.
8. Ahora pega los corazones y la medialuna con silicona para formar la carita de emoji.
9. También puedes usar foamy blanco o azul para diseñar caritas diferentes

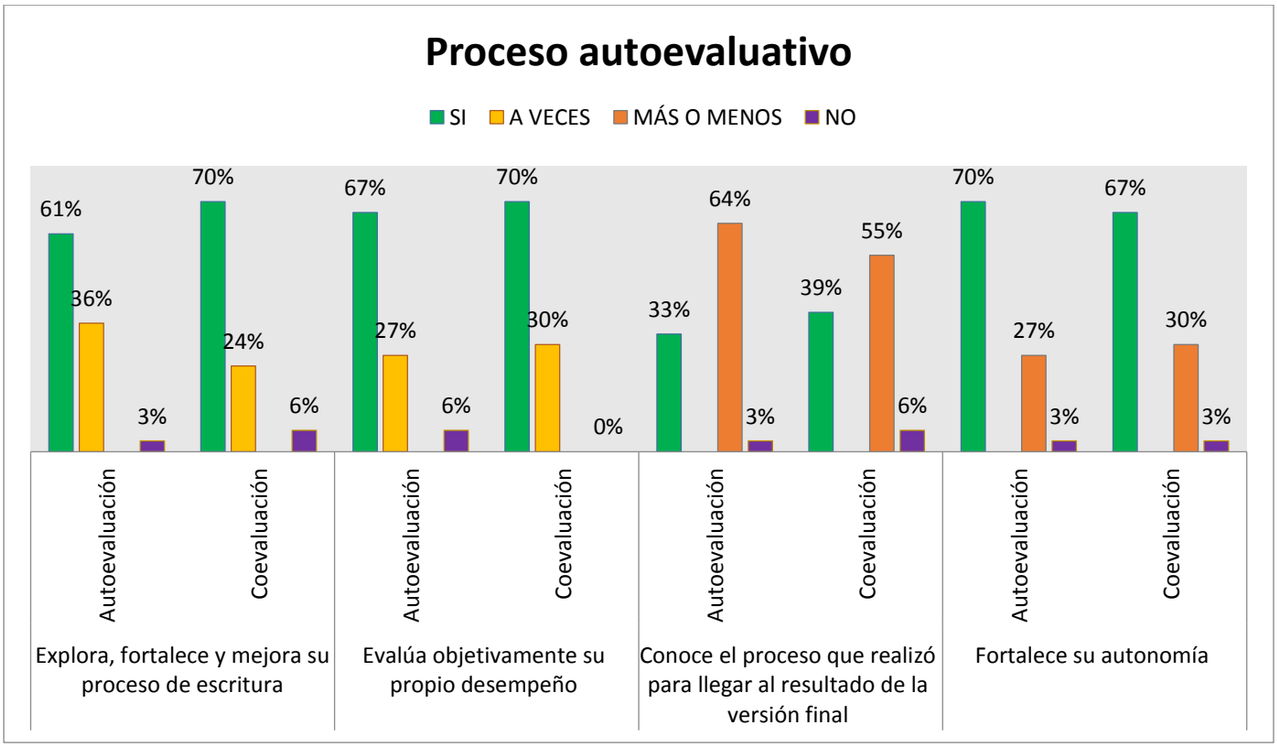
Y ya amiguito, ya tienes echa tu libreta, ahora puedes dibujar y escribir todo lo que quieras.

Aspecto: Estructura.
Heteroevaluación: ¡Muy bien! (desempeño alto) → El texto presenta todas las partes del texto instructivo: objetivo, materiales/ingredientes, procedimiento (pasos) e imágenes. Además, los pasos del procedimiento presentan una secuencia de numeración o uso de viñetas.

Anexo 29: Resultados de encuestas del proceso evaluativo
[(Regresar a Organización y análisis de la información)]

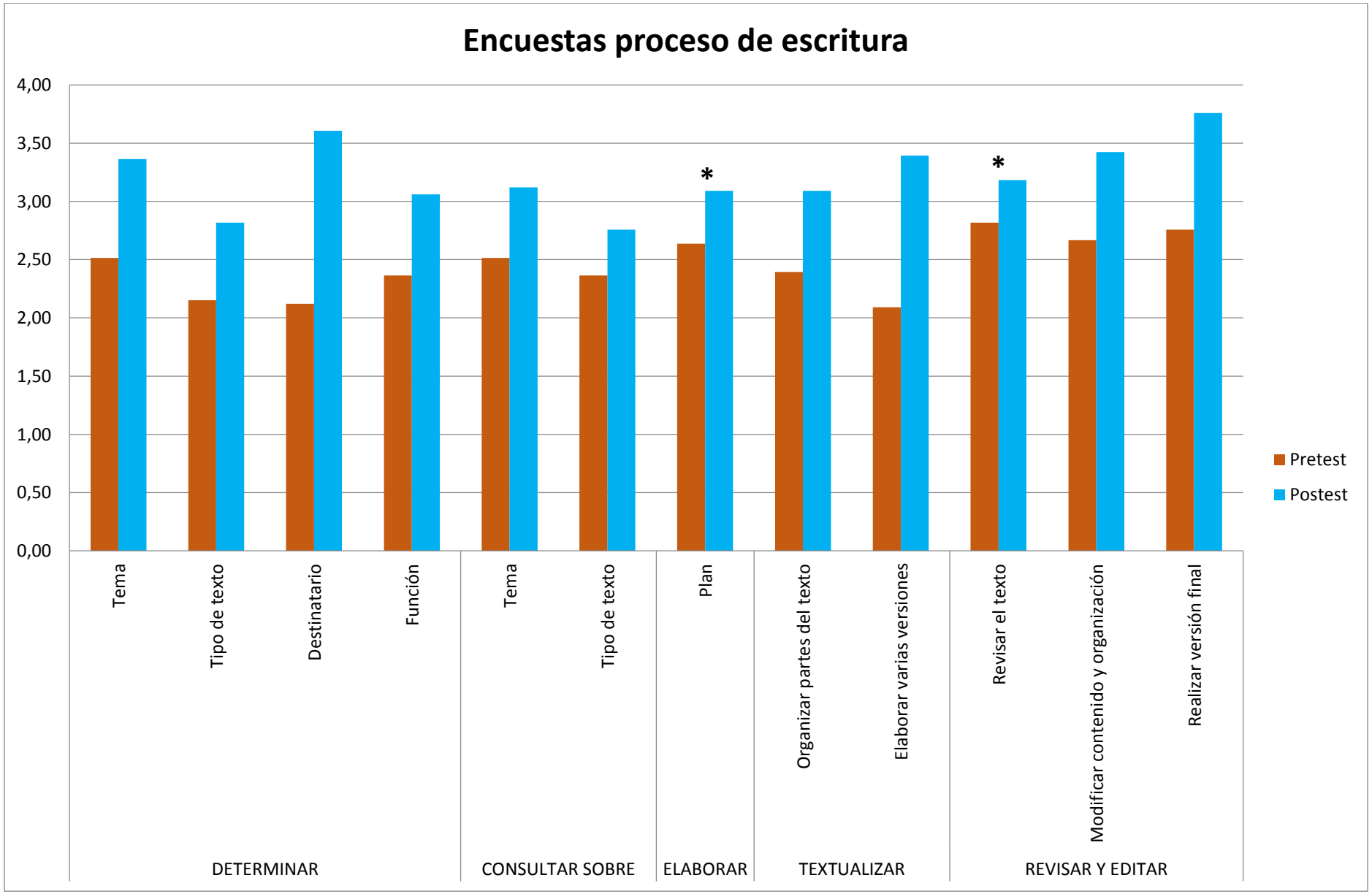






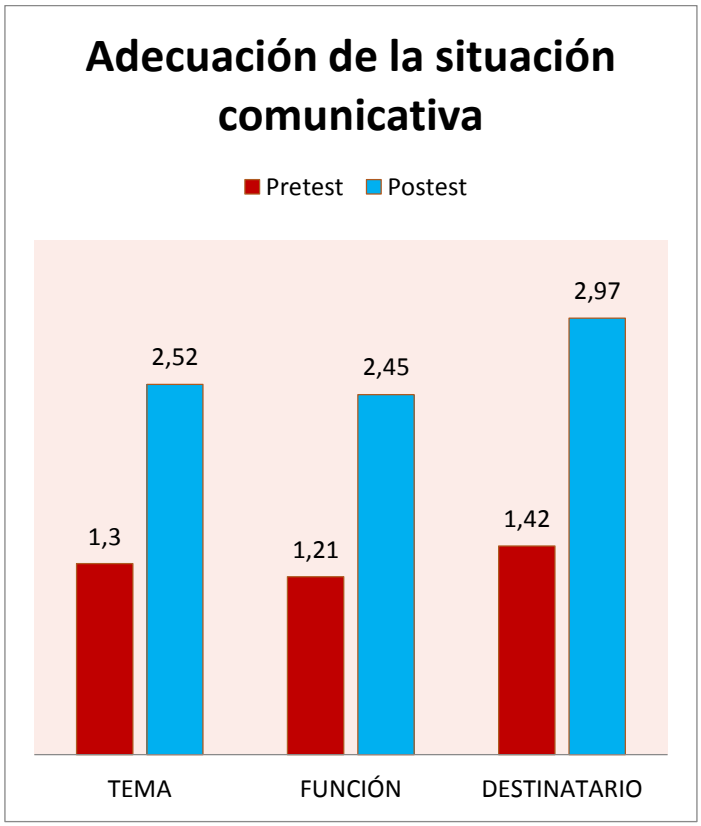
Anexo 30: Resultados de las encuestas del proceso de escritura (pretest y postest)

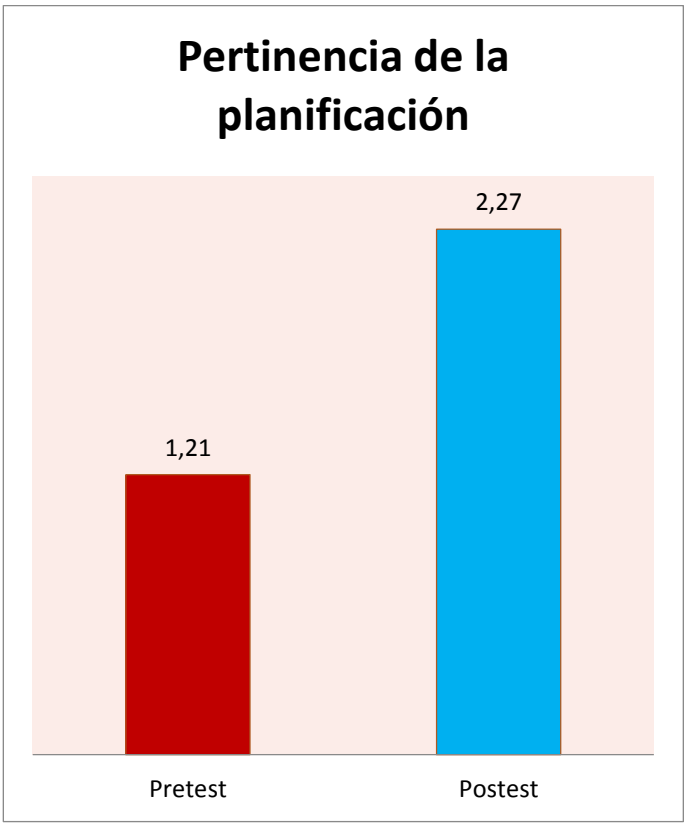
(Regresar a Organización y análisis de la información)

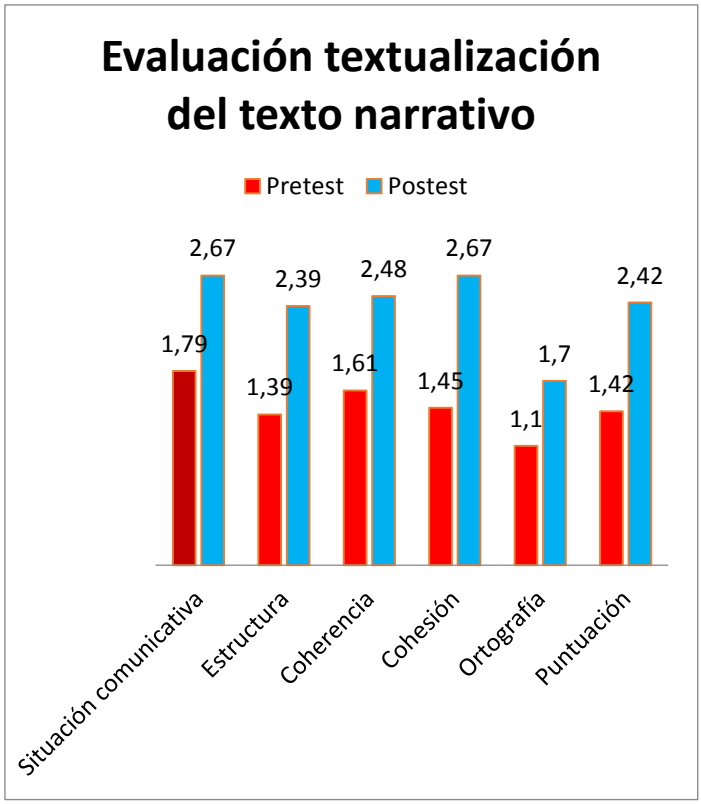


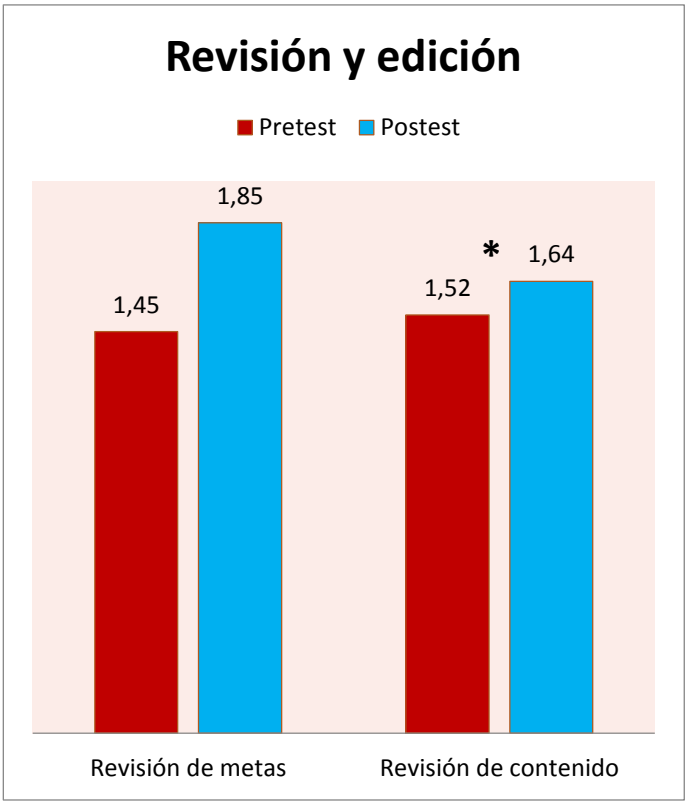
Anexo 31: Resultados de los talleres de escritura para texto narrativo (pretest y postest)

(Regresar a Organización y análisis de la información)

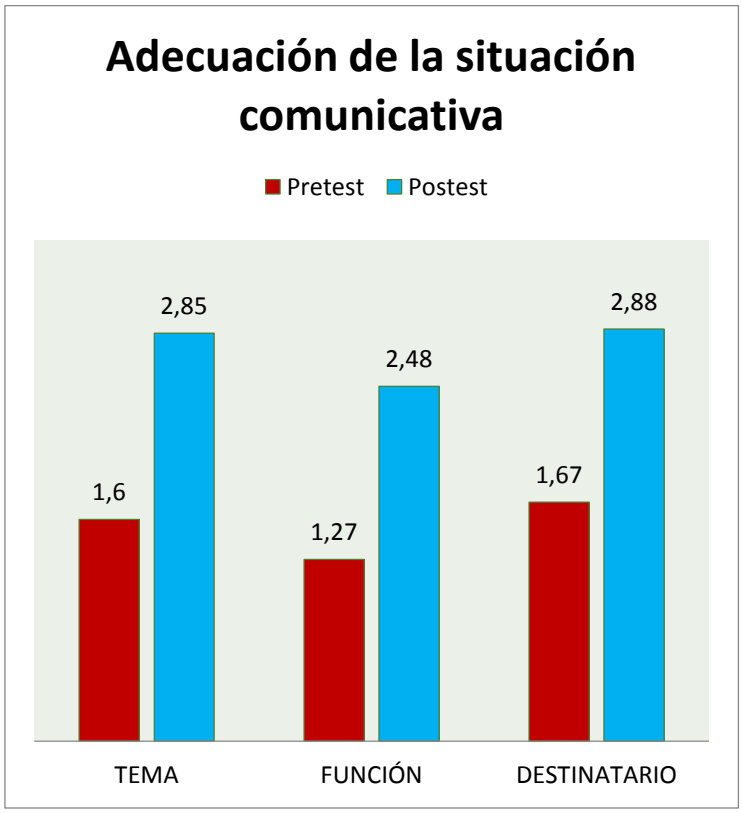


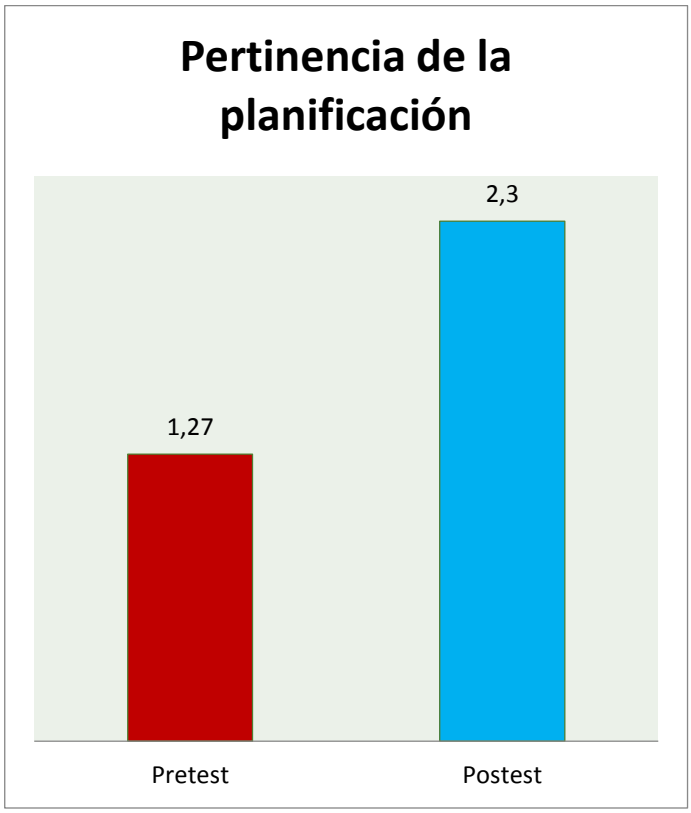


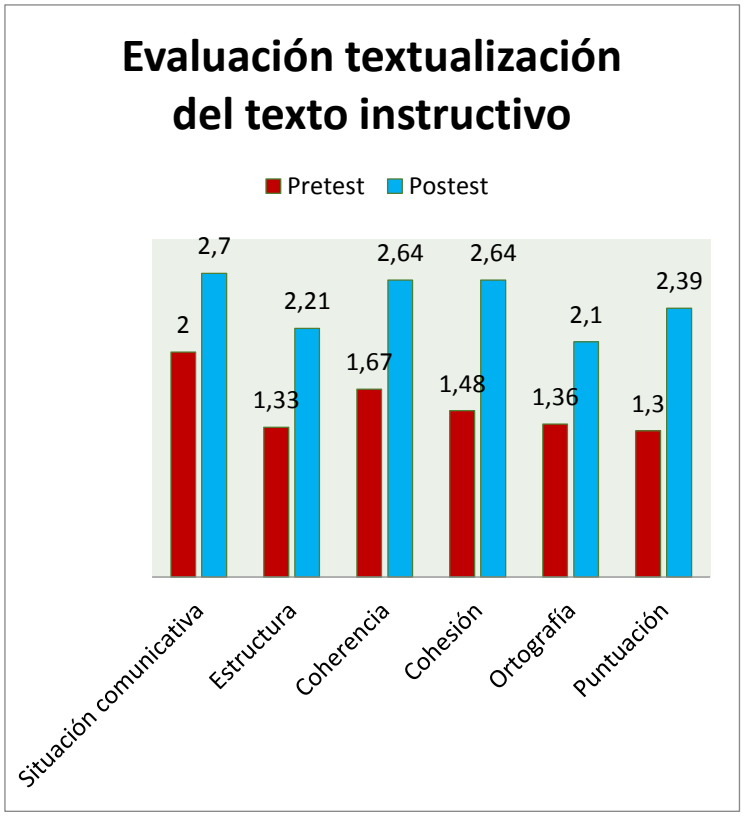


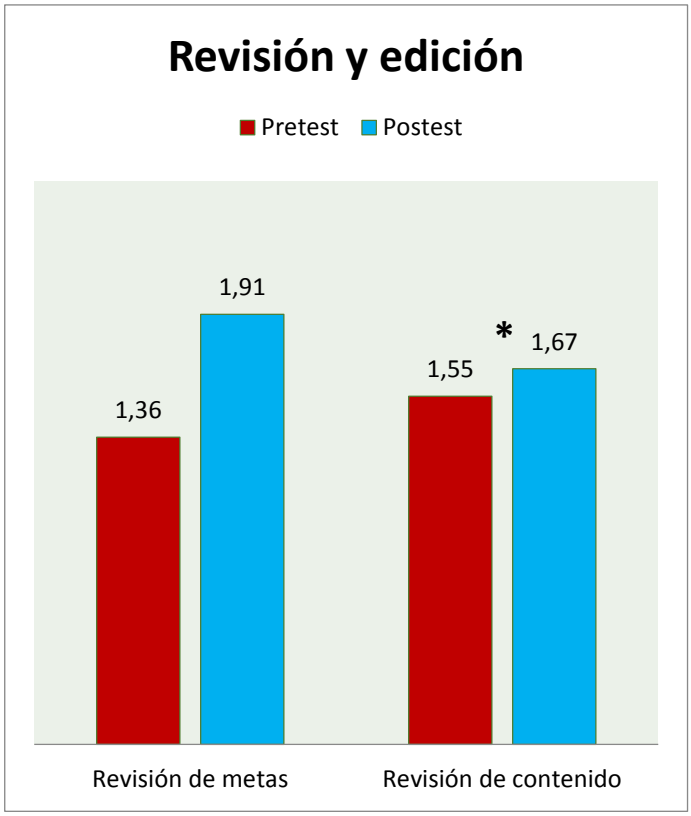


Anexo 32: Resultados de los talleres de escritura para texto instructivo (pretest y postest)
(Regresar a Organización y análisis de la información)









Anexo 33: Resultados de las actividades de conceptos sobre la escritura y su evaluación (pretest y postest)
[(Regresar a Organización y análisis de la información)]