

Evaluación de la producción escrita

Mónica Esmeralda Vallejo
Omar Armando Villota



Editorial
Universidad de Nariño



Editorial

Universidad de **Nariño**

Evaluación de la producción escrita

Evaluación de la producción escrita

Mónica Esmeralda Vallejo
Omar Armando Villota



Editorial
Universidad de Nariño

Vallejo, Mónica Esmeralda

Evaluación de la producción escrita / Mónica Esmeralda Vallejo, Omar Armando Villota. -- 1ª. ed. --
San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2022
136 p. : il. byn., col., tablas

Incluye bibliografía p. 109-112

ISBN DIGITAL: 978-628-7509-75-7

1. Competencias educativas--Enseñanza 2. Pedagogía 3. Producción escrita 4. Producción de textos
escritos 5. Escritura--Enseñanza superior--Universidad de Nariño 5. Escritura--Métodos de
enseñanza--Educación superior I. Villota, Omar Armando

378.12 V182 - SCDD-Ed. 22



Sección de Biblioteca
"Alberto Quijano Guerrero"

Evaluación de la producción escrita

©Editorial Universidad de Nariño

© Mónica Esmeralda Vallejo
Omar Armando Villota

ISBN DIGITAL 978-628-7509-75-7

Corrector de estilo: Christian David Ceron Ibarra

Fecha de publicación: Diciembre de 2022

San Juan de Pasto – Colombia

Diseño y diagramación: Xpress Estudio Gráfico y digital

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio
o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su
autor o de la Editorial Universidad de Nariño.

Nota de responsabilidad

"Las ideas y conclusiones aportadas en este documento
son responsabilidad exclusiva de los autores".

Artículo 1° del acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966
emanado por el Honorable Consejo Directivo de la
Universidad de Nariño

Agradecimientos

Al sistema de investigaciones de la Universidad de Nariño por su apoyo al proceso investigativo.

A la Facultad de Educación y a la dirección del programa de Lengua Castellana y Literatura por facilitar los documentos y espacios para el desarrollo de la experiencia.

A todos los investigadores del grupo de Investigación en Argumentación GIA, por el apoyo para participar en la convocatoria de Investigación.

A los estudiantes del semillero Poiesis que como investigadores en formación colaboraron para el desarrollo del proyecto.

A los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de los últimos semestres cohortes 2015, 2016, 2017, por su valiosa colaboración en el proceso investigativo.

Contenido

Presentación.....	10
-------------------	----

Capítulo I

El punto de partida

1.1	Objetivos	13
1.1.1	Objetivo general.....	13
1.1.1	Objetivos específicos.....	13
1.2	Justificación	13
1.3	Descripción y formulación del problema.....	14
1.4	Formulación del problema.....	16
1.5	Antecedentes.....	16
1.6	Metodología.....	21

Capítulo II

La evaluación de la escritura: reflexiones pedagógicas

2.1	Conceptualización de la evaluación en la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.....	23
2.1.1	Concepciones de evaluación de los docentes.....	26
2.1.2	Concepciones de evaluación de los estudiantes	31
2.1.3	¿Y la evaluación de la producción de textos escritos?..	35
2.1.4	Tipologías de textos presentes en las clases.....	52

Capítulo III

Percepciones de la escritura entre los docentes del programa

3.1	La escritura de textos académicos.....	59
-----	--	----

Capítulo IV

Criterios de evaluación de los textos académicos

4.1	La escritura académica.....	68
-----	-----------------------------	----

Capítulo V

Propuestas para la evaluación de la escritura

5.1 Las rúbricas, una propuesta didáctica para la evaluación de los textos académicos de los estudiantes	78
5.1.1 Reseña crítica	91
5.1.2 Ensayo académico	92
5.1.3 Mapas conceptuales.....	93
5.1.4 Resumen	94
5.1.5 Trabajos de grado.....	95
Conclusiones	100
Referencias	102

Anexo A

Matriz de análisis categorial por objetivos

Anexo B.

Encuesta a estudiantes

Anexo C.

Entrevista a estudiantes

Anexo D.

Entrevista a docentes

ANEXO E

Grupo de estudiantes

Lista de Abreviaturas

APA	American Psychological Association
ART.	Artículo
AUX.	Auxiliar
CAE	Competencia Argumentativa Escrita
GIA	Grupo de Investigación en Argumentación
I.E.M	Institución Educativa Municipal
IAP	Investigación Acción Participativa
ICONTEC	Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación
LIC.	Licenciatura
LIT.	Literatura
P.	Página
PP.	Páginas
PEP	Proyecto Educativo del Programa
PPII	Práctica pedagógica Integral e Investigativa
PRAL.	Principal
S.F.	Sin fecha
TA	Texto académico
TIC	Tecnologías de Informática y la Comunicación
UTICED	Unidad de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Facultad de Educación

I Presentación

 El presente texto reúne en sus diferentes capítulos una reflexión sobre la evaluación de la escritura de textos académicos, tarea fundamental en el quehacer pedagógico de los docentes universitarios, puesto que la producción textual se considera como el medio más idóneo para la verificación de los aprendizajes.

La escritura académica comprende diversos géneros, ya sea que funcionen como trabajos investigativos, proyectos, informes de lectura, o también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. De este modo, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito de un saber disciplinar y que se caracterizan por su estructura y estilística.

En los contextos de educación universitaria, la evaluación de la escritura académica gira en torno a diferentes tendencias y conceptualizaciones entre los docentes, aspecto que permite notar la importancia que atañe a este tema en la formación superior. Evaluar la escritura implica que los docentes tengan conocimiento pleno de propiedades textuales, como la trama discursiva propia de cada escrito; ya lo sostenía Lázaro (1994):

No puede negarse que en todo escrito se dice algo (fondo) mediante palabras (forma). Pero eso no implica que forma y fondo puedan separarse. Separarlos para su estudio sería tan absurdo como deshacer un tapiz para comprender su trama: obtendríamos como resultado un montón informe de hilos. (p.16)

La evaluación de la escritura está presente constantemente en el diálogo pedagógico de todos los programas de formación superior y es una actividad que se da intencionalmente al desarrollar la orientación de las diversas asignaturas. Gran parte del proceso de enseñanza- aprendizaje en el ámbito de la Universidad y del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, focalizado en la generación de este libro, se presenta mediante la producción de textos escritos en múltiples géneros y tipologías, ya sean de corte narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo. El proceso escritor en la Universidad es de gran importancia y por ello, forma parte del plan de estudios del currículo de la Licenciatura en Lengua castellana, se imparte conocimiento sobre esta área en cuanto a lo gramatical, fonológico, semántico, sintáctico, y demás estrategias

de composición escrita requeridas para lograr la construcción de textos académicos con propiedad.

Por su parte, los docentes implementan en sus actividades evaluativas la producción de textos, con el objeto de que los estudiantes desarrollen las destrezas comunicativas adecuadas para exponer ideas dentro de un área disciplinar, y, además que logren el aprovechamiento del quehacer académico-científico de las mismas. En consecuencia, la escritura es un instrumento necesario para evaluar todas las disciplinas, facilitando la comprensión de las mismas y el reconocimiento de los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular. La escritura se constituye en una vía de acceso a la información y al conocimiento.

Sin embargo, a pesar de que la evaluación textual, tiene un papel protagónico en el proceso formativo de los estudiantes, se alude, que no se aplica con propiedad y que en ello ha influido decisivamente, la diversidad de criterios que imperan entre los docentes para motivar la producción de la escritura, y la valoración de la construcción de textos académicos, en este sentido, la escritura es vista más como soporte para la transmisión y reproducción de conocimiento y no como un instrumento de enseñanza-aprendizaje de esta misma competencia.

La escritura disciplinar que se fomenta en los estudiantes del Programa de Lic. en Lengua Castellana y Literatura debe facilitar la interacción entre docentes y estudiantes para fortalecer no solo la comprensión de los contenidos y el logro del conocimiento, sino el empoderamiento de todas las propiedades textuales que faciliten la literalidad de los escritos. Estas son algunas de las reflexiones que se profundizan en el desarrollo de este libro dividido en cinco capítulos así:

En su primer apartado titulado **Punto de partida**, se presentan los aspectos generales que dieron lugar a la formulación de un estudio sobre la evaluación de la escritura.

En el segundo, se explicita las concepciones sobre evaluación por parte de los docentes y estudiantes.

En el tercero, referido a las percepciones sobre la escritura entre los docentes universitarios, se destaca la importancia de esta competencia en el proceso formativo de los educandos y las estrategias con las cuales

se fomentan en el aula. En el cuarto capítulo se presentan los criterios de evaluación de los textos académicos, se explica la escritura de estos y su importancia en el proceso evaluativo de las disciplinas, destacando primordialmente la estructura de los géneros académicos y los criterios de valoración de estos.

En el capítulo cinco, se presenta una propuesta para evaluar la escritura mediante rúbricas, como un medio orientador para valorar la producción de textos académicos, como un camino para mejorar las prácticas de evaluación de la escritura en la universidad y el programa.

Finalmente, el lector encontrará las conclusiones del estudio que tuvo como propósito retratar las concepciones de los docentes y estudiantes universitarios sobre lo que implica evaluar textos académicos, aspecto que lleva impreso el reconocimiento de la pluralidad de criterios en torno a esta valoración, y, además a generar unas pautas para promover efectivamente la práctica escritora en el ámbito académico.

Capítulo I

El punto de partida

El libro **Evaluación de la producción escrita** es resultado de un proceso de investigación desarrollado por docentes y estudiantes investigadores del Grupo de Investigación en argumentación GIA y del semillero Poiesis de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño.

A continuación, se presentan algunos elementos básicos que orientaron la investigación y que facilitaron la construcción de este texto:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Identificar los criterios de evaluación empleados por los docentes universitarios para la valoración de la producción escrita en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

1.1.1 Objetivos específicos

- Caracterizar los conocimientos de los docentes, acerca del proceso de producción escrita.
- Determinar las estrategias empleadas por los docentes para el fomento de la competencia escrita en el aula.
- Establecer los criterios de evaluación manejados por los docentes para las diversas tipologías textuales generadas por los estudiantes.
- Proponer una estrategia de evaluación de la producción textual a partir de rúbricas.

1.2 Justificación

Dentro de la dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje se reconoce la escritura como uno de los principales medios de formación de habilidades cognoscitivas, éticas y estéticas en los estudiantes, sin embargo, se han creado una serie de elementos que hacen cuestionable el papel de los educadores al momento de entablar procesos evaluativos de las producciones escritas generadas por los estudiantes en el aula, como resultado de las consignas académicas propuestas como medio de verificación de aprendizajes.

En el desarrollo de las diferentes asignaturas, la producción escrita es centro de los procesos comunicativos, ya que mediante ella los estudiantes comparten con otras ideas, conceptualizaciones teóricas, puntos de vista o emociones, es decir que, este proceso comunicativo es un ejercicio de reflexión, ya que el sujeto razona en torno al contenido de su escrito, sus propósitos o intención comunicativa y la audiencia potencial.

El dominio de la escritura implica entonces, el manejo de una serie de operaciones mentales desarrolladas por los educandos para regular el producto textual que se desea presentar. Texto que se convierte en el medio que visibiliza su aprendizaje, y, por tanto, es sometido a diversos procedimientos evaluativos activados por parte de los docentes como audiencia primera de los mismos. Desde esta instancia, se vislumbra distintas tendencias evaluativas frente a los contenidos e intencionalidades que los estudiantes depositan en los textos, y por ello es fundamental hacer claridad en los procedimientos evaluativos que emplean los docentes para las composiciones escritas, ya que mediante este proceso es posible mejorar el cultivo de esta competencia.

En consecuencia, esta propuesta brinda un aporte académico al facilitar el desarrollo de un proceso fundamental en la educación: la evaluación de la escritura, aspecto que permitirá, por un lado, fortalecer habilidades de los estudiantes para el mejoramiento de esta competencia comunicativa, y por otro, el fortalecimiento del proceso de la didáctica de la lengua y la literatura, ya que permite al docente la generación de mecanismos que posibiliten un ejercicio de investigación documental, planificación textual y motivación escritora tan necesarios en la Facultad y en la Universidad para lograr la pertinencia educativa y el adelanto de los procesos de acreditación institucional.

Por último, el estudio aporta a la comunidad educativa ya que no se pretende solo la descripción natural del fenómeno, sino la planificación de una serie de acciones de mejora que posibiliten fortalecer la lectura y escritura en la universidad, a través de conocimiento profundo de esta competencia y todos los procesos que implica, la práctica de composición de textos académicos en las aulas.

1.3 Descripción y formulación del problema

Es necesario repensar las prácticas de enseñanza de la escritura que la universidad desde la licenciatura promueve y el tipo de evaluación que se está aplicando.

Partimos del imaginario de considerar que los docentes universitarios son quienes más leen, investigan y escriben, puesto que están en un nivel educativo catalogado como superior, no obstante, a la luz de la evaluación por competencias de los educadores ya profesionalizados en un área del saber, se determina que los resultados son cuestionables, dada la presencia de ciertas dificultades en el manejo de la competencia escrita; y la poca producción textual generada dentro del ejercicio de la práctica docente.

Los docentes universitarios no presentan una asidua producción escrita e investigativa; este es un indicador de alarma, ya que particularmente el cuerpo docente que se destina a la formación de educadores en Lengua y Literatura, deberían obrar como modelo eficaz del ejercicio de productividad académica en su área. En esto cabe la siguiente reflexión: los docentes universitarios leen y escriben, pero ¿qué tipo de escritura y de lectura realizan?, ¿van más allá de los textos y escrituras vinculadas con su objeto de estudio?

Este libro no pretende abonar la controversia, sino ser un medio de mejoramiento de esta competencia tan importante en el proceso de evaluación de los estudiantes en el aula, ya que la formación de los futuros educadores actualiza de manera continua la lectura y escritura en diversas disciplinas, pero en ocasiones estos procesos van perdiendo voz, al no tener claridad sobre el manejo discursivo y la intención de comunicación de cada texto, surgido por una tarea como el condicionamiento, al no clarificarse los principios formales y de fondo que los docentes manejan al momento de emitir un juicio perceptivo sobre estas composiciones.

Entonces: ¿Se escribe en las aulas?, ¿qué es lo que más se escribe?, ¿para qué se escribe?, ¿el docente maneja los procesos de composición escrita?, ¿el docente tiene criterios claros para el proceso de evaluación de la producción textual?, ¿se quiere que los estudiantes a través de la escritura reproduzcan información, se apropien del conocimiento o generen argumentación sobre las teorías?, ¿qué tipos de producción textual se fomenta desde las aulas?

Los docentes universitarios obviamente leen y escriben, además, hablan y escuchan, pero, ¿cómo aplican sus habilidades de lectura y escritura? ¿sus herramientas del lenguaje permiten una interpretación de excelencia académica en quienes reciben los conocimientos de sus saberes? Al parecer, un número considerable de docentes universitarios, aunque practican la escritura, requieren mejorar el proceso evaluativo.

1.4 Formulación del problema

Durante el proceso de investigación se formula una pregunta de investigación alrededor de la cual giran los argumentos de este texto: ¿Cuáles son los criterios de evaluación empleados por los docentes universitarios para la valoración de la producción escrita en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura a partir de las consignas académicas?

1.5 Antecedentes

Alrededor del tema de las competencias en lectura y escritura, son varios los textos que pueden consultarse, el primero corresponde a “La Competencia Oral y Escrita en la Educación Superior” que plantea una reflexión sobre:

Las razones que explican la importancia del lenguaje oral y escrito en la universidad y se proponen algunas orientaciones que puedan servir de base para su desarrollo y evaluación. Está dirigido a los docentes y directivos universitarios interesados en hacer de la lectura, la escritura y la palabra hablada un componente integral de la formación universitaria, así como a los responsables de diseñar las estrategias y los instrumentos mediante los cuales se ha de evaluar el logro de estas competencias (Peña, 2008, pág. 1)

El autor también plantea el proyecto “Leer y Escribir en la Universidad”, con el propósito de cualificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y desarrollar el espíritu de indagación, el pensamiento independiente y las competencias comunicativas de los estudiantes, mediante la práctica de la lectura y la escritura.

Desde una perspectiva teórica, el proyecto se fundamenta en la función mediadora que cumple el lenguaje escrito como instrumento intelectual y como herramienta para potenciar los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. Esta propuesta, surge como una estrategia de “alfabetización académica” para resolver los problemas de lectura y escritura con los que los estudiantes llegan a la universidad, ya que se afirma, que muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes para adelantar exitosamente sus estudios están relacionadas con problemas en la comprensión y producción de textos.

La investigación de Zamudio y Giraldo (2013), titulada “La Evaluación de la Escritura en la Educación Superior”, de la Universidad Santiago de Cali, expresa que la universidad del siglo XXI ha replanteado su modo de existencia introduciendo una serie de paradigmas de formación que transforman de manera sustancial muchas de las prácticas sobre la forma

cómo se evalúan los textos académicos. Este hecho reitera la urgencia de plantear proyectos de investigación con los docentes enseñantes que son los modelos de escritura, y promotores del desarrollo de tal competencia, a partir del fomento de la lectura y la construcción de textos propios de una disciplina sujetos a una estructura y manejo discursivo.

Dentro de esta misma temática se destaca el trabajo de Morales (2003), en el texto “Evaluar la escritura, ¿Qué y cómo evaluar?” de la Universidad de los Andes, publicado en la revista *Acción Pedagógica*; expone como la lectura y escritura no son compromiso exclusivo de los docentes de lengua, sino que estas competencias son fundamentales en el desarrollo de aprendizajes de todas las disciplinas, por ello es importante comprender qué evalúan los docentes y los medios para este proceso.

En el texto “Mirar la escritura en la Educación Superior como un Prisma” de Roldán, et al., 2011, de la Universidad Nacional de Río Cuarto – UNRC- Argentina, destaca que los textos académicos que circulan por las aulas universitarias presentan un alto grado de especificidad y complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen, lo cual les exige a los alumnos poner en marcha operaciones intelectuales de alto nivel de abstracción y de parte de los docentes el ser conocedores de cada una de las etapas que determina el proceso de escritura.

El trabajo “Prácticas de Lectura y Escritura en cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda” elaborado por González y Vega (2010), hace una evaluación de los criterios que manejan los docentes en su ejercicio de escritura y los lineamientos seguidos para la valoración de los trabajos académicos de los estudiantes:

El informe reconoce –lo que no es habitual- la conciencia que los docentes de las diferentes asignaturas tienen de la importancia de la lectura y la escritura en la universidad y las tareas que realizan con el objetivo de incidir en dichas prácticas.

Sin embargo, muestra la existencia de una distancia entre lo que se desea hacer y lo que se hace realmente, en lo que intervienen la tradición pedagógica, los requerimientos institucionales y de la propia asignatura y las representaciones y saberes de los involucrados en relación con los procesos de lectura y escritura. (págs. 10-12)

En la *Revista Signo y Señal* del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, se publican varias reflexiones en torno a los procesos de lectura y escritura en la Educación Superior, siendo de importancia el texto “Concepciones y Formas de Enseñar Escritura Académica: Un

estudio Contrastivo” de Carlini (2008), la investigadora toma una muestra de 125 universidades para reflexionar sobre preguntas centrales tales como: ¿qué se hace y dice sobre la escritura académica requerida en la universidad para los estudios de grado?, ¿se enseña a escribir como se espera?, ¿quién se ocupa de ello?, ¿está institucionalizada esta enseñanza o depende de la conciencia y voluntad individual de los docentes?, ¿cuáles son las acciones emprendidas o los sistemas instruccionales creados y con qué ideas se fundamentan?. Dada la relevancia de la información, esta investigación será de gran utilidad para el presente estudio, ya que contribuye a plantear estos interrogantes en el contexto de la Universidad de Nariño y específicamente en la Facultad de Educación, para pensar caminos alternativos acerca de las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios.

El texto: “Retroatimentación Recursiva y Cambios en la Calidad de los Textos Escritos por Estudiantes de Nivel Universitario: Un Estudio de Caso” de Vardi y Bailey (2006), señala que las condiciones que debe reunir la redacción de trabajos en el curso de los estudios de grado constituyen un desafío a la capacidad de escritura de muchos estudiantes. Con frecuencia se exige que los alumnos presenten, en una secuencia lógica y lineal, varias ideas complejas, relacionadas entre sí, con conexiones y nexos claros en todos los niveles del texto. Sin embargo, aunque los estudiantes se esfuercen por lograr esta coherencia, es común que los profesores manifiesten quejas sobre la capacidad de los alumnos para explicar sus ideas con claridad. Este texto deja ver la importancia de manejar criterios metalingüísticos de la composición escrita que tienden a ser relevantes al momento de destinarse a la escritura, pero estos criterios no solo deben ser claros para los discentes, sino también para los maestros con el ánimo de formar, enseñar y evaluar.

En el artículo, “Comprender y Aprender a Partir de los Textos Especializados en Español: Aproximaciones desde Ámbitos Técnico-Profesionales” elaborado por Parodi (2009), analiza los avances de investigaciones en lengua española que muestran la relación entre lectura y escritura a partir de un conjunto de estrategias comunes, que darían cuenta de un cierto tipo de conocimiento procedimental necesario tanto para docentes como para estudiantes al momento de trabajar procesos de composición escrita, que a su vez podría interpretarse como una micro competencia que varía a lo largo del desarrollo de los sujetos y de su integración con el mundo escolarizado. Interesa de este texto, la relación entre determinados contenidos disciplinares y algunas estructuras textuales específicas fundamentales para que los escritos adquieran pleno valor comunicativo.

En el trabajo de (Carmargo et al., 2008), titulado “Estado del Arte de las Concepciones sobre Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad Colombiana” del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) de la Universidad del Quindío, sobresale la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación, a partir de experiencias en campos problemáticos específicos relacionados con los modos de leer y escribir en la universidad; permite definir tendencias, posibilidades de acción y desafíos en torno a la cualificación del quehacer docente en la educación superior, una de las más importantes, tiene que ver con el acercamiento a las maneras de lectura, escritura y la relación con el lenguaje de los estudiantes, lo cual se sustenta no solo en sus capacidades, sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la Educación Superior.

En el texto “La Escritura y los Universitarios” de Andrade (2009), una investigación exploratoria descriptiva presentada en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, se explica el interés de volver tangible el comportamiento escritural de los estudiantes; hace alusión a un estado del arte de la escritura. Algunos de los temas refieren a la oralidad y la escritura en la universidad; el acto de escribir y referencias sobre didácticas específicas. De igual manera, plantea enfoques teóricos que conciernen al proceso de la escritura, como el constructivismo, el aprendizaje significativo, la metacognición, las prácticas sociales de la lengua y las nuevas tendencias de la escritura en medios informáticos.

Esta investigación será apoyo para el presente estudio ya que permite obtener algunas pautas para comprender la competencia escrita y las didácticas que orientan su desarrollo en el contexto de la Educación Superior.

El texto “Escritura. Un Estudio de las Habilidades de los Estudiantes de América Latina y el Caribe” de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2010) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), es importante por el aporte teórico que brinda sobre los modelos subyacentes a las pruebas de escritura, describe el modelo cognitivo hasta el modelo contextual, aportando una serie de ejercicios que permiten el logro de una visión general en torno a la competencia de la escritura, los diversos procesos cognitivos y lingüísticos que esta implica y señala una serie de indicadores básicos que pueden ser apoyo de los docentes al momento de evaluar la escritura.

Sobre investigaciones alrededor de la escritura se destaca el artículo resultado de investigación de Gómez (2013), titulado “Tipos de Textos

Producidos por Estudiantes de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Nariño”. El objetivo del estudio consistió en determinar los tipos de textos escritos por los estudiantes de la licenciatura mencionada, según su tipología. El método incluyó tipos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa aplicadas a una población de 128 estudiantes. Los resultados indican que los tipos de textos producidos son: de trama argumentativa -ensayos-; de corte descriptivo -informes y resúmenes-; finalmente también se presentan textos narrativos -relatos y cuentos. Este trabajo será de gran interés, al permitir perfilar los textos de mayor prevalencia en la vida académica de los estudiantes universitarios, para tener la posibilidad de delimitar los criterios de evaluación que los docentes deben tener presentes en el proceso de composición e intención comunicativa de estos escritos.

Los proyectos de investigación liderados por el Grupo de Investigación en Argumentación GIA, coordinado por el Doctor Roberto Ramírez Bravo, uno de ellos denominado “CAE, La Competencia Argumentativa Escrita en Estudiantes de Quinto Grado de Educación Básica” (2008), desarrollado en Instituciones de Educación Básica y Media de la ciudad de Pasto, resulta importante para este proyecto, ya que brinda una visión teórica amplia, sobre la competencia escrita y la importancia de la misma en la generación de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Además de brindar una orientación frente a la didáctica de la escritura.

El texto “Didáctica de la lengua y de la Argumentación Escrita” de Ramírez (2010), señala la importancia de la enseñanza de la escritura en los educandos, ilustra sobre avances establecidos por las ciencias del lenguaje en el desarrollo de esta competencia, e indica principios inherentes a la enseñanza de la argumentación escrita, que en este estudio se tornan relevantes, al tratarse de estudiantes universitarios que mediante sus escritos deben poner en juego todos sus saberes académicos y contextuales.

El conjunto de las anteriores referencias aporta de manera fundamental a esta iniciativa investigativa, ya que integran argumentos que explican la importancia del lenguaje oral y escrito en la Universidad y se propone interesantes orientaciones que pueden servir de base para diseñar estrategias e instrumentos mediante los cuales se ha de buscar el desarrollo de la competencia escrita y su evaluación. Incluyen en su corpus teórico, a los docentes, estudiantes universitarios, y en algunos casos de educación básica y media; situación que ratifica, que la escritura es un componente integral en todo proceso de formación.

1.6 Metodología

La investigación se desarrolló desde una orientación cualitativa porque estudió una realidad presente en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, en este caso, la escritura como un proceso comunicativo que debe describirse en consideración a las dificultades que evidencia la evaluación de este proceso por parte de los docentes de la Facultad de Educación. Este estudio se realizó en el marco de la investigación acción educativa, ya que tomó como sustento los procesos didácticos alrededor de la escritura generada en las diferentes asignaturas, a través de la composición de diversos tipos de escritos. Por tanto, se hizo una interacción directa con docentes, estudiantes y productos de aprendizaje que posibilitaron la reflexión sobre la evaluación de la escritura.

El muestreo para el estudio estuvo integrado por educandos de sexto, séptimo y octavo semestre de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, semestres que cursaron asignaturas durante los años 2016 a 2018. Se toma a esta población porque ya han cursado el 50% de las materias de su carrera y tienen fortalezas para el ejercicio de su proceso escritor, por ende, conocen los criterios de los docentes que los evalúan. Además, se trabajó de forma focalizada con algunos profesores adscritos a la Facultad de Educación, primordialmente del programa antes mencionado.

Para el desarrollo de esta investigación se implementó la revisión documental, entrevistas, encuestas y observación de aula. (Ver anexos 2, 3 y 4). Acorde a las técnicas formuladas se implementaron instrumentos tales como: formatos, rastreo bibliográfico, guion de preguntas, diario de observación, trabajos estudiantiles y una matriz de análisis categorial por objetivos (Ver anexos).



La escritura emerge por destilación, los borradores son los alambiques necesarios para que la escritura logre su mejor calidad, su mejor sabor. Los borradores comparados con el trabajo final, con “la escritura en limpio”, no son fárrago ni aserrín inútil; por el contrario, son mediadores indispensables, cavas para el añejamiento de la escritura. Los borradores “esa escritura sucia”, son el caldo de cultivo, la placenta para que pueda albergar y nacer la escritura. Sobre todo, en la escuela, donde debería importar más el proceso que la tarea definitiva.

(Vásquez, como se citó en Álvarez, 2010, pp. 48-49)

Capítulo II

La evaluación de la escritura: reflexiones pedagógicas

Después de haber presentado de manera global en el primer apartado de este libro, el contexto general que motivó la investigación de la evaluación de la escritura, se presenta a continuación, el proceso de análisis de la información recolectada, a través de diversos ensayos analíticos producto de las etapas que se desarrollaron con los docentes y estudiantes focalizados. El proceso de análisis se organiza en dos apartados:

- El primero, explicita las concepciones de evaluación, escritura y evaluación de la escritura.
- En el segundo, se presentan propuestas orientadas a fortalecer la evaluación de la producción escrita de los estudiantes, y la reflexión general sobre la importancia de esta investigación dentro de la comunidad educativa de la Facultad de Educación y la Universidad.

2.1 Conceptualización de la evaluación en la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Podemos decir que evaluar es sinónimo de: valorar, estimar, examinar, calcular, acreditar, ponderar, apreciar, puntuar, criticar, ajustar, tallar, medir, graduar, calificar y hasta juzgar; sin embargo, estas consideraciones inmediatas se hacen más claras y reveladoras a la luz de los procesos de enseñanza propios (Escorcia, 2008).

De manera general, la evaluación se puede definir como una acción sistemática y rigurosa, que facilita obtener información significativa acerca del proceso formativo de los estudiantes, por tanto, es una herramienta fundamental para los docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Como proceso dinámico, está orientada por diversas propuestas teóricas que facilitan la comunicación de los saberes hacia los educandos y se concreta en la práctica docente, mediante una serie de estrategias y metodologías que suponen un trabajo cuidadoso, completo y total, de planeación.

Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información, al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar. Al final de este proceso docentes y estudiantes emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes. Evidentemente, este es el ideal de un proceso evaluativo, pero en nuestro medio universitario hay una serie de tendencias, costumbres y vicios que lo determinan.

La evaluación debe ser entendida como un proceso de intervención educativa, orientada a que los estudiantes logren el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, en la medida en que promueve una reflexión más consciente sobre su saber, ser y hacer. La evaluación entonces, deber ser: “técnica, integral, gradual, sistemática, continua, flexible, participativa, permanente” (Cabrales, 2008, p. 146).

La implementación de las diferentes prácticas evaluativas, permite conocer la situación del estudiante en diferentes momentos de su formación profesional, formar juicios de valor con respecto a ese proceso y tomar las decisiones adecuadas para continuar la tarea—mejorándola progresivamente—; por ello, es quizá una de las etapas de diseño curricular de mayor importancia para todo educador, y de fuerte impacto en el logro de aprendizajes de los educandos, de ahí la relevancia de la planeación de la evaluación: la consideración de los recursos requeridos para ponerla en práctica, y los momentos de su desarrollo, antes que la centralización en contenidos, criterios y resultados esperados.

A nivel de la población focalizada para este estudio, la evaluación se concibe como un proceso continuo y permanente, el cual facilita un seguimiento constante de las habilidades y competencias desarrolladas por los estudiantes:

La evaluación se propone como una actividad continua que considera, en las sesiones de clase, la asimilación del conocimiento interdisciplinario y la aplicación de este en la solución de los problemas educativos del contexto local y regional; además, se formula un proceso que valora los cambios actitudinales y conceptuales que buscan el mejoramiento de la realidad, del quehacer académico y científico. Se presenta una evaluación centrada en la persona, como profesional, como pedagogo, como ciudadano y como investigador y se señalan categorías de valoración a saber: excelente (5.0), bueno (4.0), no aprobado (2.0). (Ramírez, 2012, p. 109)

Los procesos de evaluación empleados por los docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidos

en algunos documentos institucionales tales como: Programas de cada asignatura o micro currículos, Proyecto Educativo del Programa y los Estatutos Universitarios, en los cuales se propende por una evaluación formativa e integral.

En el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura -PEP- de la Facultad de Educación, se dan algunas características para la evaluación académica, la cual debe ser:

- a. *Permanente*: los procesos y actividades que la conforman deben estar distribuidos a lo largo de todo el período académico, con la periodicidad que la estrategia pedagógica elegida aconseje.
- b. *Sistemática*: el proceso y actividad que la conforman responden a una concepción global de la misma.
- c. *Acumulativa*: al término del período académico, se emite una calificación definitiva en la que se reflejan, según la ponderación contemplada en la programación, todos los procesos y actividades realizadas ordinariamente durante el semestre o año y las pruebas complementarias.
- d. *Objetiva*: está compuesta por procedimientos que tienden a medir el real desempeño del estudiante.
- e. *Formativa*: se busca retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender. En este sentido, deben evitarse las pruebas basadas principalmente en la memoria.

La valoración deberá, en todo caso, respetar la libertad de pensamiento y de opinión del estudiante y apreciará positivamente su capacidad de formarse un criterio propio fundamentado y racional.

- f. *Consecuente*: responde a los objetivos, a la estrategia pedagógica y a los contenidos. (Facultad de Educación, 2014)

La evaluación académica, en sus aspectos fundamentales, debe explicitarse en los programas de las asignaturas, asegurando que su proceso sea conocido y comprendido por los estudiantes. Esta puede realizarse a través de pruebas escritas, orales, prácticas que incluyan distintas técnicas y estrategias como la observación, la experimentación, la creatividad, los ejercicios de ensayo y libro abierto, diálogos, sesiones grupales (Facultad de Educación, 2014); más adelante podrá verse cómo se hace uso por los profesores del programa de cada una de estas.

2.1.1 Concepciones de evaluación de los docentes

Para clarificar la concepción de evaluación de los docentes del programa, se desarrolló en el semestre B 2016 una entrevista estructurada (Anexo 4) en la que participaron 12 docentes.

Sobre la pregunta ¿qué es para ustedes la evaluación?, los resultados se pueden apreciar en la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Resultados Concepto de Evaluación: Entrevista a Docentes

Conceptualización de evaluación	Es un proceso continuado y permanente
	Es formativa e integral
	Es el proceso final de valoración de las acciones de los educandos.
	Es un proceso autónomo de los docentes, presente en cada asignatura
	Es uno de los ejercicios más complejos de la práctica docente, ya que le permite ver al maestro si su método de enseñanza traza líneas para la mejora de habilidades de sus estudiantes, teniendo como fin último la valoración de los aprendizajes.
	Es un proceso que posibilita el desarrollo de la labor pedagógica creativa o genera entre docentes y estudiantes fronteras de comunicación.
	Permite verificar progresos de los estudiantes
	Es un proceso continuo y permanente para direccionar los aprendizajes de los estudiantes, toma diversas dimensiones: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Fuente: Esta investigación. Autoría propia, 2019.

Centrándonos en el ámbito educativo, las concepciones de los docentes, están asociadas directamente en la forma en que estos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se orientan al logro de una interacción entre los contenidos de enseñanza y su incidencia en el contexto de los estudiantes y en sus niveles de desempeño.

Estas percepciones definen entonces a la evaluación como un proceso que debe ser: continuo, permanente, autónomo, debe posibilitar la labor pedagógica creativa de los profesores, permitir direccionar los aprendizajes de los educandos y “verifica sus progresos”. Se define también como

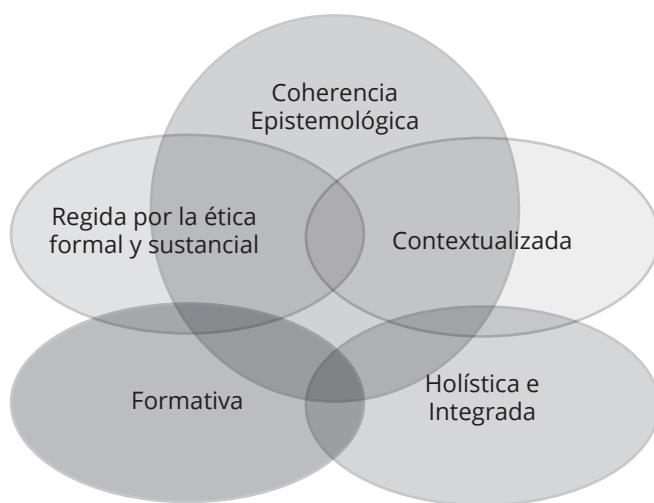
un proceso complejo a desarrollar por los maestros, que puede además abrir fronteras en la comunicación pedagógica.

Estas nociones permiten destacar que la evaluación inmersa en el quehacer del maestro, no solo se determina por las actividades del aula, el desarrollo armónico del proceso de aprendizaje o por los progresos académicos de los estudiantes, sino que demanda un ejercicio de planeación creativa, por el trabajo que implicaría poner en marcha una u otra estrategia para facilitar el aprendizaje y garantizar el mantenimiento de la comunicación pedagógica que facilite a los estudiantes asumir a esta evaluación como un ejercicio formativo que admita además el cultivo de la autonomía para el logro de su aprendizaje.

Los docentes de acuerdo con su iniciativa, toman las decisiones que consideran adecuadas a sus propósitos académicos y educativos, para la realización de evaluaciones en su labor pedagógica. Es aquí donde cobra sentido el conocimiento de la filosofía del programa y su proyecto educativo, ya que desde estos horizontes se orienta el sentido de la evaluación, que trasciende el mero formalismo de responder a la exigencia -legítima- de la valoración de desempeños y competencias, hacia una evaluación integral y formativa.

Partiendo de los conceptos emitidos, algunas características que los profesores pueden considerar en la evaluación de los aprendizajes pueden ser los señalados en la figura 1:

Figura 1. Característica de la Evaluación de los Aprendizajes



Fuente: Esta investigación. Autoría propia, 2019.

De este modo se pueden identificar los siguientes aspectos mencionados por Barriga y Hernández (1998):

Coherencia epistemológica: se presenta porque la evaluación como proceso de formación integral debe mediar por una serie de estrategias y metodologías pertinentes a cada saber disciplinar en consonancia con el proyecto educativo del programa y los estatutos que rigen la labor de la academia: Estatuto estudiantil, Estatuto docente.

Contextualizada: es indispensable tener en cuenta el contexto, el ritmo de aprendizaje de los educandos, las condiciones en las que reciben las clases, el número de estudiantes por salón, entre otros aspectos, para comprender la situación particular y crear estrategias para responder a dichas particularidades.

Holística e integrada: atiende al conjunto de hechos y logros que constituyen el proceso educativo, en ese orden es fenomenológica y comprensiva de la subjetividad de los hechos humanos.

Integral: orientada a valorar las habilidades del estudiante, desde y para desarrollar los diferentes tipos de inteligencia y su capacidad para aprender. Este tipo de evaluación supera la medición basada exclusivamente en la memorización y emplea instrumentos que podrían ser más efectivos para determinar el rendimiento académico y profesional.

Formativa: se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza – aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. Su finalidad es estrictamente pedagógica, ya que busca regular el proceso de enseñanza – aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos. (p. 123)

Es importante señalar que los docentes son conocedores de estas características, al estar informados sobre la filosofía institucional y del programa, por ello se espera que entre su ejercicio profesional pongan en práctica estos principios al momento de diseñar sus estrategias evaluativas.

Si queremos comprender cómo evalúan los profesores es fundamental conocer sus concepciones. Podemos determinar que, entre los docentes entrevistados, predomina la concepción de la evaluación como un proceso de mejora constante, ya que es una actividad que brinda información útil para transformar la práctica docente, y facilitar el apoyo en los aprendizajes de los educandos.

Por otra parte, para comprender mejor los elementos que deberían contener una buena evaluación y la funcionalidad de esta, se preguntó en la entrevista a los docentes cuyo resultado se puede ver en la tabla 2:

Tabla 2. ¿Qué elementos debe tener una buena evaluación y para qué sirve evaluar?

¿Qué elementos debe tener una buena evaluación?	¿Para qué sirve la evaluación?
Una buena evaluación debe ser sistemática y periódica que permita hacer un diagnóstico integral.	Para lograr un continuo mejoramiento del proceso educativo, pues permite redireccionar y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje.
Debe tener unos objetivos claros y ser muy puntual en los temas que va a evaluar para que los estudiantes, y docentes puedan reconocer los avances en el aprendizaje que se están logrando.	Para diagnosticar las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes con respecto a la formación académica.
Que exista claridad y coherencia entre los temas enseñados en el aula de clase y los temas evaluados.	Para determinar el grado de conocimiento de los estudiantes y así poder valorar su compromiso y dedicación frente a los temas tratados en clase.
Las evaluaciones actuales deberían incluir metodología práctica pues de esta manera se garantiza que los estudiantes apliquen el conocimiento que adquieren en situaciones de su cotidianidad.	Para reconocer los saberes adquiridos por los estudiantes en determinada disciplina y determinar el compromiso que adquieren.
Debe tener criterios conceptuales y formativos; no dejar de lado la autoevaluación.	Para conocer a los estudiantes, hacer una imagen de cada uno de ellos. Estas percepciones son muy importantes al valorar la dimensión del “saber cómo ser”, de lo ético implícito en la personalidad de los aprendientes y su manera de estar en el mundo.
Es un procedimiento que evalúa los distintos dominios y niveles adquiridos por los participantes según los fines y objetivos propuestos en la actividad que se evalúa.	La evaluación busca detectar logros y carencias en el desarrollo de cualquier actividad que se proponga obtener un resultado.

Fuente: Sistematización de entrevistas a docentes para esta investigación. 2018

Acorde a las respuestas de los docentes, se considera como elementos integrales de una buena evaluación: los desempeños de los estudiantes, sus conocimientos conceptuales (conocer y comprender), saber cómo ac-

tuar (aplicación del conocimiento a situaciones por medio de destrezas o habilidades) y saber cómo ser (valores y compromiso ético). Entre los criterios que ellos destacan tenemos los siguientes:

- Temporalidad: debe ser sistemática y periódica.
- Definir objetivos o metas de aprendizaje.
- Presentar coherencia: frente al saber y conocer.
- Una orientación práctica: que garantice la aplicación del conocimiento.
- Sustentarse en criterios conceptuales y formativos, no solo calificación.
- Dar lugar a la autoevaluación como proceso formativo.
- Claridad en los niveles de desempeño para el desarrollo de actividades.

En la respuesta a esta pregunta los docentes ratifican que la evaluación suele concebirse como un proceso formativo que permite determinar el desempeño y el logro de los aprendizajes en los estudiantes, hecho que se traduce en resultados de una serie de actividades que no deben agotarse en una cuantificación, sino permitir una comprensión formativa, cualitativa; lo cual implicaría que en el proceso evaluativo haya la presencia de una realimentación de cada una de las actividades propuestas y la formación de criterios para una autoevaluación.

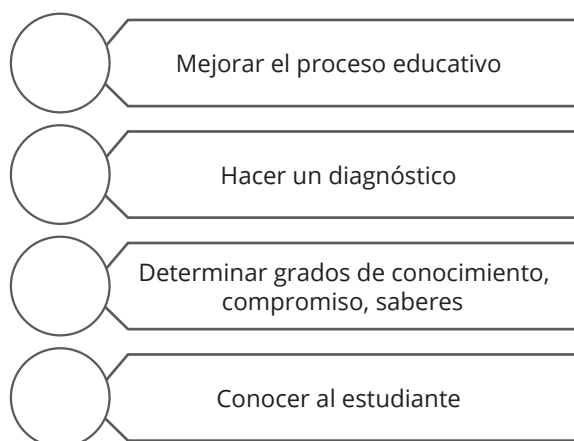
Las respuestas permiten advertir, que los profesores asocian la evaluación a rasgos éticos de los estudiantes tales como: hábitos de trabajo, dedicación, responsabilidad, disposición, actitudes de motivación, manifestaciones intelectuales y potencialidades, entre otras.

Sobre la pregunta ¿para qué sirve la evaluación? los profesores señalaron lo siguiente:

- Un mejoramiento del proceso educativo que permite retroalimentar los aprendizajes.
- Para hacer un diagnóstico de fortalezas y debilidades en el proceso de formación de los educandos.
- Para determinar el grado de conocimiento de los estudiantes.
- Para determinar su nivel de compromiso con los aprendizajes.
- Para establecer los saberes adquiridos.
- Para conocer a los estudiantes y valorar su saber cómo ser: su dimensión ética.
- Para detectar logros y carencias.

Las percepciones de los docentes sobre el uso de la evaluación tendrían cuatro tendencias resumidas en la figura 2.

Figura 2. Percepciones sobre la evaluación.



Fuente: Esta investigación. Autoría propia, 2018.

En este orden de ideas, puede verse que para los docentes los usos de la evaluación no se agotan en una verificación de aprendizajes, sino que desde una propuesta formativa permiten conocer al estudiante, su compromiso con el proceso formativo y lograr que desde su autonomía sea consciente de su grado de conocimiento en su campo disciplinar.

Podemos concluir que los profesores son partidarios de una evaluación formativa y auto reguladora, que además ponga en marcha algunos de los principios establecidos por Barriga y Hernández (1998), para quienes la evaluación debe ser:

Interactiva: ya que toda evaluación parte de una definición de actividades y tareas previstas en cada curso académico y su proceso instruccional.

Retroactiva: porque busca mantener un hilo conductor entre las temáticas previstas en cada curso académico, y diseñar actividades adicionales que faciliten la profundización de lo que no se ha aprendido de forma apropiada.

De regulación proactiva: ya que, si se busca una mejora en el proceso de los aprendizajes, la evaluación debe estar dirigida a prever actividades futuras de instrucción para los estudiantes, busca lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes.

2.1.2 Concepciones de evaluación de los estudiantes

En contraste con la percepción de los docentes es importante señalar los puntos de encuentro y desencuentro en las miradas sobre la evaluación

de parte de los estudiantes quienes a través de entrevista representada en la tabla 3 señalaron lo siguiente:

Tabla 3. Concepciones Sobre Evaluación de los Estudiantes.

Conceptualización de evaluación: Estudiantes	La calificación, el valor que los profesores le dan a nuestros trabajos de las clases.
	Un instrumento que refleja un estilo de enseñanza conservador, autoritario y memorístico.
	El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de respuesta a talleres, exámenes, tareas, lecturas, exposiciones, etc..
	La función penalizadora de los docentes después de enseñar.
	Control de aprendizajes dinámico y continuo.
	La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus trabajos.
	La valoración de los docentes sobre el grado de conocimiento de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje.
	La evaluación es un proceso formativo para ver si se aprendió.
	Es un proceso final de la enseñanza que permite ver si logramos aprendizajes.
	La práctica educativa que permite ver si se logró o no el conocimiento.
	Es una etapa que tiene el profesor para comprobar si fueron adquiridos los aprendizajes.
	Son los criterios que tiene un profesor para ver la claridad de los conocimientos y el logro de aprendizajes.
	Una ruta difícil para establecer las debilidades y conocimientos de los estudiantes.

Fuente: Sistematización de entrevistas de estudiantes, 2018

Por parte de la comunidad académica, existe una tendencia fuerte a relacionar los conceptos: evaluación y calificación, para los estudiantes no es muy evidente la presencia de una evaluación integral y formativa, ya que se asocia a la evaluación estrictamente con las actividades de enseñanza – aprendizaje que se realizan fundamentalmente a través del uso de varios procedimientos y técnicas destinadas a valorizar o verificar los desempeños, la claridad de los conocimientos y el logro de los aprendizajes obtenidos, sus fortaleza y debilidades.

Los estudiantes en sus respuestas enfatizan que el proceso evaluativo es una práctica educativa del profesor, ya que es quien determina los criterios para evaluar, y emite juicios, controla aprendizajes, determina suficiencia o insuficiencia en el proceso, busca controlar el aprendizaje; además se menciona que la evaluación tiene un carácter penalizador y es un proceso que muestra un estilo de enseñanza conservador, autoritario y memorístico.

Para los estudiantes la evaluación es un proceso generado para detectar los avances en el aprendizaje, ya que, mediante esta, los maestros determinan los aciertos y debilidades presentadas por los estudiantes en su formación.

Las respuestas aportadas por los estudiantes, cuestionarían el quehacer evaluativo de los maestros, porque se tiene la idea que los profesores dan más énfasis a los resultados de aprendizaje y desconocen el proceso, las actitudes y aptitudes de los educandos para lograr esos fines del aprendizaje.

Solo una de las respuestas de los estudiantes destaca que se trabaja desde una evaluación integral y formativa, los demás, parecen anclarse en asociar la evaluación a un proceso sumativo de resultados de aprendizaje que se traducirían en notas, por ello se menciona niveles de suficiencia e insuficiencia.

Si comparamos las percepciones de evaluación hay una diferencia marcada entre la percepción de los profesores que asocian la evaluación con compromisos, actitudes éticas, desempeños y logros y, la de los estudiantes, unida a una práctica final, cuyo propósito central sería verificar los aprendizajes.

Lo anterior se puede ratificar en la tabla 4, con otra de las preguntas de la entrevista: ¿Qué aspectos cambiaría de la forma en la que hoy se evalúa a los estudiantes?

Tabla 4. Reformas en los métodos de evaluación: respuestas de estudiantes.

¿Qué aspectos cambiaría de la forma en la que hoy se evalúa a los estudiantes?	Las metodologías utilizadas por los maestros, especialmente la memorística pues ésta sólo evalúa la capacidad retentiva y la facilidad de repetir los conceptos.
	La calificación cualitativa por la numérica, pues la segunda permite medir de una manera más equitativa juicio subjetivo del docente a la hora de calificar.
	La manera como se organizan las actividades, que no sean grupales, sino individuales, que se explique como hace el profe para saber que el estudiante está preparado.
	Los tiempos para administrar el trabajo, a veces se nos llena de actividades y esto no permite hacer las tareas con relativa facilidad en un corto periodo de tiempo.
	Enterrar esa obsoleta forma de evaluar conceptos de memoria, pues por esta razón tenemos profesionales sin ninguna argumentación.
	La aplicación de pruebas estandarizadas tipo Icfes por ejemplo, ya que estas reflejan posturas memorísticas, y no habilidades de pensamiento.
	La idea de evaluar algunas actividades sin criterios claros para nosotros, donde parece predomina el "esfuerzo" eso es paternalista y promueve la vagancia, desinterés y facilismo que se observa en casi todos los cursos.
	Cambiaría los criterios flexibles que nos han convertido en estudiantes mediocres frente a las exigencias que se debe tener en nuestra formación.
	Incluir a la nota observaciones a los trabajos que se presenta, ya que en ocasiones vemos la nota, pero no hay una retroalimentación que justifique esa nota.

Fuente: Sistematización de entrevistas a estudiantes, 2018.

Las anteriores concepciones son un cuestionamiento a los instrumentos y técnicas de evaluación que habitualmente implementan los docentes en el aula, ya que los educandos refieren una marcada tendencia a la comprensión de la evaluación como pruebas orientadas a resaltar lo cognitivo, la memorización, lo cual estaría dejando de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje

tales como las competencias investigativas y argumentativas, junto con un escaso desarrollo de habilidades de pensamiento.

Los estudiantes perciben un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación, atribuible a múltiples causas como: la presión del tiempo, cierta inercia y rutina alrededor de las tareas previstas, predominio de una postura subjetiva de la evaluación sin retroalimentación o ausencia de criterios claros después de la entrega de informes y talleres. Cuestionan el predominio de una evaluación grupal sobre la individual y el impulso subjetivo de una flexibilidad que no les permite comprender si su formación es adecuada en el proceso educativo; sin embargo, cuestionan el uso de pruebas estandarizadas en la evaluación.

Entre la población estudiantil predomina un concepto de modelo de evaluación respondiente, ya que asocian la evaluación a desempeños esperados de parte de los profesores y a los métodos que se emplean, tales como pruebas escritas, informes, talleres y otra serie de actividades que dan cuenta de un saber previsto por el maestro.

De lo anterior se puede concluir que es necesario dar mayor claridad y coherencia en los procesos de evaluación de los aprendizajes, para que los educandos puedan conocer su avance y progreso en habilidades, aptitudes y actitudes frente a la enseñanza de cada asignatura, ya que el proceso de evaluación no se debe agotar en la asignación de una nota, sino que debe respaldarse de criterios formativos que permitan comprender las razones de una calificación.

2.1.3 ¿Y la evaluación de la producción de textos escritos?

Durante esta investigación una vez se ha delimitado las concepciones de evaluación de docentes y estudiantes del programa, se procedió a indagar sobre el concepto que los docentes manejan acerca de la evaluación de la composición escrita.

Se toma esta categoría, ya que en los programas presentados en cada asignatura (como se explica más adelante), los docentes con mayor frecuencia evalúan a sus estudiantes con la presentación de variados textos de índole académica, tales como: ensayos, reseñas críticas, informes de lectura, guiones, guías de trabajo, organizadores gráficos, entre otras.

Para este fin, se aplicó una entrevista (Anexo 4) con los docentes del programa a quienes se los interrogó sobre los criterios que ellos consideran al evaluar la producción escrita de sus estudiantes, señalando aspectos de corte lingüístico, semántico, sintáctico y pragmático, como categorías mayores, en la cuales se incluyen otros elementos que privi-

legian fundamentalmente las propiedades textuales, tal como se refiere en la tabla 5.

Tabla 5. Criterios de evaluación en la producción textual implementados por los docentes.

Criterios de evaluación de la composición escrita	
Lingüístico	Tipo de discurso, intencionalidad del texto, tipología del escrito, fondo, forma.
Semántico	Léxico, propiedades textuales: cohesión y coherencia local y global, sentido completo, progresión temática, selección de registros lingüísticos.
Sintáctico	Construcción de enunciados, uso de conectores, adecuación del texto, ortografía, normas de redacción.
Pragmático	Contexto comunicacional, relación con la problemática de la asignatura, referencias y correferencias.

Fuente: Sistematización de entrevistas a docentes, 2018.

Los docentes señalan diferentes criterios al momento de valorar la producción de los textos académicos de los estudiantes, en los cuales el fondo y la forma son fundamentales, el tipo de escrito, las propiedades textuales, el manejo de vocabulario en la redacción, manejo de normas, ortografía y relación con el tema de escritura fueron los elementos de mayor recurrencia.

También mencionan que estos criterios en algunas consignas o actividades de escritura no se explicitan de manera directa, los profesores piensan que por tratarse de estudiantes del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, tienen ya un conocimiento previo y pleno de los criterios señalados.

Sin embargo, al indagar a los estudiantes sobre este punto (Anexo 2): ¿Qué criterios de evaluación consideran los docentes al valorar la producción escrita (textos académicos)? Puede notarse en estos la consideración de otros elementos referidos a la extensión, al tipo de escrito, fondo, forma y pertinencia, integrados a otros elementos, tal como se presenta en la tabla 6.

En la percepción de los estudiantes, se determina que hay reconocimiento de algunos criterios que los docentes tienen presentes al valorar la composición escrita, sin embargo, aparecen elementos más acentuados

en lo referido a la forma del texto y no puntualmente al tipo de escrito y estructura que cada uno debe tener.

Tabla 6. Criterios de evaluación de la producción escrita en estudiantes.

Criterios de evaluación de la composición escrita: estudiantes	
Extensión	Se tiene en cuenta el número de páginas. Algunos prefieren textos largos, otros especifican la cantidad de páginas solicitadas.
Tipo de escrito	La mayor parte de profesores nos califican solicitando ensayos, reseñas de libros, crónicas, informes de lectura, resúmenes, mapas conceptuales o escritos personales sobre lo leído.
Fondo	Los docentes califican la ortografía, el hilo narrativo, relación de lo leído con el escenario educativo o social y con la asignatura.
Forma	Para ellos es importante el uso y manejo de citas, presentación del trabajo, puntualidad en la entrega, bibliografía.
Pertinencia	Sobre los criterios al momento de calificar, aunque no son claros, algunos profes solicitan relacionar lo que escribimos con el impacto pedagógico.

Fuente: Esta investigación. Sistematización de entrevistas a estudiantes, 2018.

En este mismo sentido como hallazgos de esta investigación se tienen otras respuestas que ampliarían estas categorías y que resultaron de un conversatorio con estudiantes (Anexo 3) y se relacionan en la tabla 7 más adelante. De manera reiterada, los estudiantes sostienen que no todos los docentes explican previamente la estructura del escrito que se debe desarrollar, dada la presuposición de que ellos tienen esos criterios claros; considerando las respuestas anteriores y los criterios de los docentes, existen diferencias notables, en torno al proceso evaluativo de la escritura.

Por otro lado, es importante contrastar estos datos con otro instrumento revisado en esta investigación: *Los programas de asignatura*, en los cuales los profesores del Programa hacen evidente el predominio de varias estrategias evaluativa que ponen acento en la escritura de variados textos para evaluar las asignaturas. A continuación, en la tabla 8, se relacionan algunos de esos criterios extraídos de los microcurrículos de las materias desarrolladas durante el año 2016 y 2017, después de un proceso de revisión documental que se desarrolló en esta investigación.

Tabla 7. Criterios de evaluación de la producción escrita: percepciones de los estudiantes.

Explicaciones de lo que se evalúa	Los docentes fijan fechas para la presentación de los textos que se definen cuando presentan los programas, informan de la evaluación, algunos explican lo que vamos a escribir, otros no.
	Cuando dejan tareas de escribir algunos solo dan la información de manera oral, pocos entregan una guía clara para que recordemos lo que toca escribir o cómo hacer el trabajo.
No hay retroalimentación de los escritos	Los trabajos que se presentan nos los entregan solo con una calificación numérica y sin comentarios, que nos hagan ver el porqué de la calificación, para saber lo que está mal en el escrito.
	Muy pocos docentes presentan un concepto general de lo calificado.
No hay claridad de los signos empleados al revisar los escritos	Algunos docentes hacen señalizaciones en los informes que presentamos, pero no se comprende por qué.
	Resaltan en círculos errores ortográficos o de redacción, pero ya lo califican y no permiten hacer correcciones.
Pautas de escritura	Pocos profes dan pautas claras de lo que quieren que escribamos, es decir de cómo escribir un ensayo, por ejemplo.
	Creo que la interpretación de la nota obedece al criterio de nosotros los estudiantes, después de revisar el proceso de cumplimiento con la tarea escritora.
	Cuando nos califican los trabajos algunos ni siquiera entregan los informes, solo la nota y allí no sabemos los errores que tuvimos.
	Algunos profesores ponen ejemplo de escritura a sus propios trabajos, eso en parte es bueno, pero me gusta más la libertad para escribir, porque se supone que estamos aprendiendo.
Tiempo para re-escribir	A vece se juntan muchos trabajos y por eso no hay tiempo de volver a leer lo que escribimos.
	Nosotros cursamos varias materias y todos los profesores dejan trabajos, algunos dejan muchas guías o talleres que no los entregan a tiempo para saber nuestros errores, creo que sería mejor promover un solo escrito bien hecho por materia en el que nos den espacio para revisar y corregir.
Escritos como ejemplo	Los profesores piden escritos siempre, en todas las materias, pero no todos dan ejemplos de lo que quieren que escribamos, pocos hacen conocer sus propios trabajos.

Fuente: Esta investigación. Sistematización de conversatorio con estudiantes, 2018.

Tabla 8. Estrategias y metodologías de evaluación – microcurrículos- semestre vi: periodo b, 2016.

Semestre VI – Periodo B 2016		
Literatura española	Evaluación	La evaluación será continua, centrada en lecturas y actividades de reflexión sobre los contenidos de la asignatura.
	Estrategias	Ejercicios de lectura, socializaciones, teatro, informes de lectura, descripción, análisis y valoración de los distintos textos, diseño de textos, análisis y comentarios a textos. Evaluación teórica, a través de pruebas objetivas (participación).
	Metodología	El curso se adelanta con orientaciones generales del profesor que tienen una incidencia en el compromiso de los estudiantes para la lectura, descripción, análisis y valoración de autores y obras objeto de estudio y la participación en exposiciones y elaboración de informes sobre temas elegidos previamente.
Políticas y gestión educativa	Evaluación	La evaluación será permanente y continua, ésta debe generar procesos de autoevaluación-coevaluación y heteroevaluación, en los que el estudiante participante deduce sus propias falencias, vacíos y fortalezas.
	Estrategias	Debates y consultas. Contraste entre la teoría y la práctica. Talleres, informes escritos en los que dé cuenta de la apropiación personal del tema, pruebas escritas. Trabajo en grupo, exposiciones, participación individual. Salida a una institución educativa para contrastar y complementar la teoría.
	Metodología	El curso se desarrollará a partir del análisis y la discusión sobre las diferentes temáticas y documentos propuestos. La Clase Magistral o Exposición del maestro acompañante será una forma de propiciar la participación y el debate académico de los estudiantes. Se privilegiará el trabajo en grupo en el aula y fuera de ella a través de la consulta y la lectura de documentos. Se desarrollarán talleres para la socialización y discusión de temas específicos, que motiven la reflexión y proposición, tanto individual como grupal.

Continúa...

Semestre VI – Periodo B 2016		
Políticas y gestión educativa		Consulta: La revisión bibliográfica, la lectura y el análisis contribuyen a la fundamentación y consolidación de las teorías.
Práctica pedagógica integral e investigativa	Evaluación	Se evaluará por Competencias. Competencia pedagógica didáctica: Participación en los seminarios talleres a lo largo del semestre, asistencia. Competencia comunicativa: Elaboración del diario pedagógico, documento escrito y socialización del proyecto de investigación. Indagación crítica reflexiva.
	Estrategias	Seminarios Talleres para diseño de proyectos. Trabajo en Grupo. Exposiciones. Informes de lectura Diario pedagógico
	Metodología	La PPII será un espacio propicio para la integración con los saberes de las asignaturas que se cursan durante el semestre. Asesoría grupal de investigación. Visitas programadas, exploración y observación en instituciones educativas. Elaboración del proyecto de investigación como resultado de la indagación teórica
Procesos y prácticas de evaluación	Evaluación	Dominio conceptual Argumentación Producción creativa e innovación
	Estrategias	Seminarios Talleres. Ensayo Exposiciones Informes de lectura
	Metodología	Pedagogía activa, conceptual y cognitivista para ejercicio de la docencia
Socio-lingüística	Evaluación	Lectura y discusión de materiales. Realización de exposiciones. Presentación por escrito y sustentación de los trabajos de campo. Realización de sustentaciones. Informes tipo ensayo 25% Lectura y discusión de materiales complementarios. 15%

Continúa...

Semestre VI – Periodo B 2016	
Socio- lingüística	Realización de sustentaciones. 25% Desarrollo de guías de trabajo de campo. 35%
	Estrategias Exponer contenidos académicos. Preguntar sobre espacios alternativos de comunicación: ejemplos de variantes lingüísticas. Ejercicios cognitivos y comunicativos. Presentación de informes escritos tipo ensayo. Ejercicios de lectura y discusión de materiales relacionados con los distintos temas que conforman la asignatura. Socializaciones y debates. Consultas. Pruebas escritas. Resolución de guías.
	Metodología Cada bloque teórico será expuesto y debatido en clase. El alumnado se ayudará de la documentación y bibliografía facilitada. Se analizarán experiencias y situaciones reales o simuladas. El trabajo en el aula se desarrollará alternando exposiciones del profesor con exposiciones de los estudiantes. Componente práctico: Todo el trabajo práctico convergerá hacia un trabajo de campo, en donde los estudiantes levantarán corpus, a través de entrevistas a grupos diferenciados del contexto (local y regional) para realizarles el análisis conceptual microsociológico.

Fuente: Esta investigación. Lectura de los Microcurrículos.
Facultad de Educación, 2016

Puede notarse que en los Microcurrículos trabajados en el año 2016, los profesores dejan claridad sobre las estrategias evaluativas a emplear en cada asignatura, los tipos de escrito o actividades con los que se dará desarrollo al curso, pero no aparece de manera explícita un ítem asociado a evaluar la escritura.

Estos mismos criterios predominan como indicadores de evaluación en los Microcurrículos planteados en las asignaturas impartidas en el semestre de 2017, tal como puede leerse en la tabla 9.

Tabla 9. Estrategias y Metodologías de Evaluación.

Semestre VIII – Período A 2017		
(Electiva) Taller de Lectura y Producción de Textos Literarios I (Poesía / Narrativa)	Evaluación	La evaluación de la asignatura se planteará desde la visión particular del docente asignado para dirigirla, de acuerdo a los lineamientos de la Facultad y el consenso con los estudiantes.
	Estrategias	El curso se orienta fundamentalmente hacia el reconocimiento y creación de textos literarios y que de manera directa aporta a la PPII en el sentido de indagar los textos ocultos que presentan estéticas alternas en los estudiantes y la comunidad educativa donde se indague.
	Metodología	La metodología de la asignatura propende porque sea dialógica, participativa, propositiva e investigativa.
Taller de lectura y producción de textos estéticos	Evaluación	La programación de la asignatura deberá contemplar obligatoriamente las actividades complementarias: Lectura crítica de un texto estético literario. 30% Texto estético literario (poesía narrativa, etc.) de autoría propia. 30% Texto estético de autoría propia. (intervención escénica) 40%
	Estrategias	El curso se orienta fundamentalmente hacia el reconocimiento y creación de textos estéticos literarios y aporta a la PPII en el sentido de indagar los textos ocultos que presentan estéticas alternas en los estudiantes y la comunidad educativa donde se indague. De esos encuentros y conversaciones, los estudiantes presentarán informes (creaciones, ensayos, exposiciones, etc.) acordados con ellos.
	Metodología	La clase se plantea como una continua conversación en torno a los referentes teóricos que presenta la literatura para crear textos estéticos que den cuenta de la urgente puesta en escena de la voz de cada estudiante. El profesor se encontrará con los estudiantes en las lecturas y los descubrimientos, que sobre el tema vayan encontrando.

Continúa...

Semestre VIII – Período A 2017		
Práctica Pedagógica Integral e Investigativa	Evaluación	Actividades en el centro de Práctica. Desarrollo de la propuesta en la Institución o en el escenario apropiado para el caso. Validación y análisis de resultados de la propuesta 2ª parte. Los estudiantes practicantes se vinculan a la Institución, desarrollan labores de docencia sistemática y actividades propias del desempeño profesional, de acuerdo con horarios concertados. Evaluación permanente
	Estrategias	Lectura y discusión de materiales relacionados con los distintos temas. Presentación del proyecto de investigación (construcción) Desarrollo del Proyecto de investigación. 40%
	Metodología	La clase se plantea como un continuo acompañamiento a los estudiantes en las I.E.M y las Orientaciones requeridas por mismos en desarrollo de investigación.
Literatura Colombiana	Evaluación	La evaluación será permanente y sistemática, pretende evaluar la participación de los estudiantes en el desarrollo del curso y su trabajo en los eventos y fechas acordados colectivamente, lo que exige la asistencia y el trabajo continuo en el curso, con los siguientes porcentajes: • Aportes académicos e intervención de los estudiantes en el desarrollo de los temas expuestos 30 % • Participación en los talleres de lectura y análisis de textos literarios colombianos 30% • Realización de un trabajo y exposición de una investigación formativa sobre la obra de un autor colombiano contemporáneo 40%.
	Estrategias	Informes escritos tipo ensayo. • Exposiciones • Ejercicios de lectura • Dramatizaciones • Participación
	Metodología	La propuesta metodológica combina la clase magistral, con el objeto de precisar los conceptos, aclararlos y discutirlos en profundidad, con la exigencia de trabajo independiente sobre los textos de la materia, trabajo que está representado por la socialización de investigaciones formativas sobre

Continúa...

Semestre VIII – Período A 2017		
Literatura Colombiana		temáticas asignadas (individual y/o en grupo), elaboración de reseñas de textos, para ello se harán ejercicios prácticos de análisis de obras literarias y películas basadas en obras de la literatura colombiana, finalmente será importante propiciar el aporte de los estudiantes en el desarrollo y dinamización de las clases. La articulación de la materia fortalecerá la práctica pedagógica con la profundización en los componentes fundamentales de la literatura colombiana y brindará ejercicios pedagógicos que puedan ser empleados en los programas que desarrollan en las prácticas los estudiantes.
Análisis del Discurso	Evaluación	Los criterios para evaluar la asignatura serán los siguientes: • Talleres en clase. 40% • Tres informes de lectura. 30% • Evaluación escrita. 30%
	Estrategias	Exposición magistral de algunas temáticas–Talleres en clase
Análisis del Discurso		• Informes de lectura • Evaluación escrita
	Metodología	Los temas trabajados en el curso les permitirán a los estudiantes desarrollar su competencia discursiva en el aula y les facilitará entender el uso lingüístico contextualizado en las diferentes instituciones educativas en donde lleven a cabo su práctica docente. Además, les proporcionará elementos importantes para la escritura cohesiva y coherente de su proyecto de grado.
Electiva (Pedagogía, Didáctica, Lengua y Literatura)	Evaluación	Se plantea el curso para desarrollarse mediante evaluación de: Talleres individuales: evaluaciones, consultas, socializaciones, informes de lectura 30% Talleres grupales: Informes, proyectos de lectura, talleres 40% Trabajo final: Análisis de texto literario y socialización: 30%
	Estrategias	Investigaciones documentales: • Consultas • Seminarios Taller • Evaluaciones escritas • Informes individuales de lectura

Continúa...

Semestre VIII – Período A 2017		
Electiva (Pedagogía, Didáctica, Lengua y Literatura)		• Trabajos grupales • Proyecto de investigación final
	Metodología	Para orientar el curso se parte primeramente de familiarizar a los estudiantes con los instrumentos conceptuales adecuados para la comprensión de las relaciones entre la literatura como ciencia del lenguaje, la sociedad y los procesos investigativos. En consecuencia, se irá determinando un estudio de la dimensión teórica integrado a un plano de aplicación en escenarios comunicativos que pueden estar asociados a contextos de prácticas pedagógicas.

Fuente: Esta investigación. Microcurrículos, Facultad de Educación, 2017.

En los Microcurrículos de IX y X semestre del 2017 se retoman muchas metodologías, los criterios de evaluación y las estrategias ya mencionadas en las materias anteriores, como se puede ver en la tabla 10 y en la tabla 11:

Considerando los hallazgos de la revisión documental frente al proceso evaluativo, se puede notar que los profesores al definir sus programas, incluyen actividades evaluativas de escritura según el contexto de la signatura: teórica, práctica o teórico-práctica. Las estrategias de evaluación que se implementan con mayor frecuencia en sus cátedras pueden resumirse en la figura 3.

Figura 3. Estrategias Evaluativas.



Fuente: Autoría propia, 2018

Tabla 10. Estrategias y Metodologías de Evaluación Semestre IX.

Semestre IX- Periodo A 2017		
Electiva Literatura (Lit. Infantil- Regional)	Evaluación	La evaluación es integral. En cada sesión se harán ejercicios prácticos de lectura y escritura; con ellos se pretende preparar al estudiante para la elaboración del trabajo final. Los criterios de evaluación se desglosan de esta manera: Entrega del primer avance de trabajo escrito. Extensión 7-10 páginas. Porcentaje: 25% Examen individual escrito. Comprende todos los temas vistos hasta ese momento. Porcentaje: 25%. Práctica académica: 13 al 16 de noviembre. Porcentaje: 25% Entrega final de trabajo escrito. Extensión 15-20 Páginas. Porcentaje: 25%
	Estrategias	La evaluación del curso supone trabajo de crítica literaria, se pretende incrementar en estudiantes competencias de tipo hermenéutico investigativo. • Práctica académica. • Informe. • Pruebas objetivas • Informes de lectura • Talleres: grupales e individuales • Informe final de lectura de un autor
	Metodología	La electiva Literatura Infantil y/o regional se orienta como una clase magistral, reflexiva y crítica. Por lo tanto, se busca desarrollar competencias gramaticales, textuales, cognitivas, cognoscitivas, pragmáticas y literarias. La clase es interactiva y magistral. El docente expondrá algunos temas, pero se hará énfasis en actividades grupales, de modo que se realizarán pruebas de lectura, trabajos individuales y exámenes escritos. Para la elaboración del trabajo final, cada estudiante elegirá una obra literaria de un escritor regional nariñense o de otro autor latinoamericano que se haya dedicado a la literatura infantil.
Práctica Pedagógica Integral e Investigativa	Evaluación	Evaluación permanente, continúa y formativa, además de ser una estrategia de aprendizaje. La evaluación implica profundidad y objetividad en relación con el desempeño y logro de la competencia.

Continúa...

Semestre IX- Periodo A 2017		
Práctica Pedagógica Integral e Investigativa	Evaluación	Se aplicarán los procesos de una evaluación integral, que cumpla los aspectos de ser una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Finalmente, la evaluación responderá a la normatividad de la universidad contemplada en el logro del desempeño referido a competencias y al sistema evaluativo que determine la universidad desde su facultad de Educación. No hay que olvidar que las actividades evaluativas, como de enseñanza – aprendizaje, tendrán el apoyo del uso de la tecnología. El estudiante conocerá desde el inicio del curso todos sus compromisos evaluativos del tiempo presencial y del tiempo independiente.
	Estrategias	• Talleres • Proyecto de Asignatura • Reportes de Visita a instituciones (3) • Portafolio • Salidas de campo • Proyecto de investigación
	Metodología	1. La conferencia como forma de saber compartido por profesionales en temas de la vida social, política, económica, cultural, científica y tecnológica. 2. Exposiciones magistrales. Acto pedagógico de la capacidad del docente, que con apropiación y profesionalismo sustenta – comparte su saber – interpretación filosófica de los temas claves de los autores. 3. Talleres: investigativos, que fundamentan los procesos prácticos del proyecto de investigación. Los temas. 4. El trabajo en equipo investigativo: como acción colaborativa intelectual, práctica y formación de la responsabilidad. 5. La salida de campo: como el encuentro tu a tu en el aula y en relación docente practicante y estudiante, docente practicante e institución. 6. El proyecto de asignatura: como la planeación básica que han hecho posible la práctica. 7. El proyecto de investigación: como la síntesis de la teoría y práctica.

Continúa...

Semestre IX- Periodo A 2017		
Tecnologías de la información y la comunicación para la educación	Evaluación	La evaluación será formativa y en acuerdo con los estudiantes según las disposiciones establecidas por la Universidad de Nariño. Se tendrán en cuenta entre otros: Porcentaje de las actividades de aula, y trabajos: 50% Porcentaje de los Parciales 30% (tres Parciales): Proyectos Finales 20%
	Estrategias	La asistencia, compromiso y participación en las clases. La realización y exposición de trabajos científico- didácticos. Talleres Ensayos bibliográficos parciales Prácticas en el aula Trabajos finales de cada uno de los módulos temáticos
	Metodología	Se aplicarán estrategias de investigación en torno a la aplicación de la TIC en la educación. Por otra parte, se propiciará la lectura y escritura con mucha reflexión y análisis crítico sobre las TIC en la Educación que se presentará los proyectos planteados para cada núcleo temático. Se utilizará como apoyo docente La Unidad de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño "UTicEdu" y de todas las dependencias que tengan relación con la utilización de recursos TIC para su ejecución; para que permitan un aprendizaje manejo y aplicación de cada uno de los recursos que ofrecen las TIC de manera consciente y creativa. Se llevarán a cabo trabajos individuales y grupales que sintetizarán los nuevos conocimientos, es decir que se trabajará con estrategias participativas, vivenciales y de comprensión. Todas las cesiones de trabajo son evaluadas ya que se trata de una materia eminentemente práctica.

Fuente: Esta investigación. Microcurrículos, Facultad de Educación, 2017.

La lectura de los micro currículos permite determinar que los profesores del programa implementan diferentes estrategias para la evaluación de los estudiantes y aunque hacen uso de varias metodologías, los crite-

rios y nociones sobre la evaluación escrita y las actividades que implican la presentación de textos académicos por parte de los educandos no son suficientemente explicitadas.

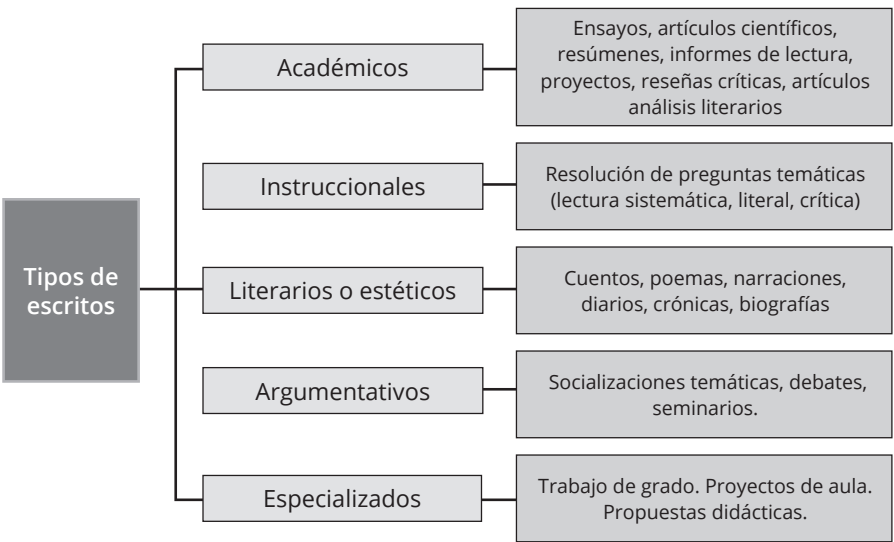
Tabla 11. Estrategias y Metodologías de Evaluación, Semestre X

Semestre X		
Práctica Pedagógica integral e investigativa	Evaluación	Asesorías semanales. 50% Elaboración y entrega del Proyecto de grado para la asignación de jurados. 50%
	Estrategias	Asesorías semanales. Elaboración y entrega del Proyecto de Investigación. Exposiciones
	Metodología	La asignatura permitirá la investigación en donde el elemento pedagógico se relaciona con la teoría que fundamenta el proyecto de investigación de los estudiantes.

Fuente: Microcurrículos, Facultad de Educación, 2017.

De la revisión documental se puede presentar de manera resumida los tipos de textos que con mayor frecuencia son solicitados a los estudiantes para su evaluación, tal como se observa en la figura 4.

Figura 4. Tipologías textuales.



Fuente: Autoría propia, 2018

Los docentes del programa incluyen diversas estrategias para la didáctica de cada asignatura, incluyendo diferentes tipos de textos para valorar el aprendizaje de los estudiantes, esta variedad puede ser asumida como una fortaleza que a través de la experiencia habituaría a los maestros en formación, para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura y la enseñanza de las disciplinas; sin embargo, los criterios para la valoración de estas actividades se perciben de modo subjetivo, ya que los estudiantes no tienen claridad acerca de lo que predomina al momento de evaluar: si la forma, el fondo, o criterios actitudinales como la motivación en el caso de experiencias de evaluación orales.

Aunque se propone presentar productos escritos que tienen una estructura definida, los docentes incurren en algunos errores, al suponer que los estudiantes ya tienen el dominio del carácter formal de estos textos académicos, sin contemplar las dificultades que la comunidad académica pueda tener en la escritura de las producciones textuales solicitadas.

Por otro lado, en lo observado en los Microcurrículos, los docentes manifiestan algunas ideas acerca de los resultados que persiguen de los estudiantes, el tipo de texto con el que van a evaluar, no obstante, hay criterios ambiguos sobre el tipo de texto que se espera; por ejemplo, en la materia de procesos y prácticas de evaluación o en el curso de producción de textos estéticos, donde la descripción es muy limitada, y ante todo, se condiciona al seguimiento de los criterios del maestro que se definen sobre la marcha del curso, esto no es totalmente negativo, si efectivamente los estudiantes tuvieran desarrollada una conciencia lingüística plena alrededor de la escritura de los textos que a ellos se solicita.

En definitiva, entre los profesores del Programa, predomina una práctica de la evaluación integral orientada al desarrollo de habilidades comunicativas y de competencias propias al perfil del licenciado de lengua y literatura. Además, los procesos de evaluación que ponen en práctica los docentes del programa tienen en cuenta las modalidades evaluativas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo cual se evidencia mediante diversas estrategias de trabajo académico asignadas a los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas.

Sin embargo, al observar la información de los programas de asignatura referidos, es posible determinar que los docentes no son muy precisos al momento de determinar su conceptualización de evaluación alrededor de la escritura.

Para el caso de esta investigación, interesa detenernos en la evaluación de la producción escrita contemplando los textos académicos que resultan como “evidencias del aprendizaje de los estudiantes” en las

distintas asignaturas: ensayos, reseñas críticas, mapas conceptuales, informes de lectura, resúmenes, proyectos de investigación, informes de prácticas docentes, poemas y narraciones, los cuales tienen unos elementos base de escritura.

Por otra parte, puede verse que, de acuerdo con lo programado en un solo curso académico de un semestre, los estudiantes deben habituarse a escribir diferentes tipos de escrito para cada materia, partiendo de una visión general de las características de estos textos escritos acorde a sus presaberes o limitadas instrucciones de los profesores.

En esta investigación acorde a los escritos con los que son evaluados los estudiantes, es pertinente dar claridad a lo entendido por textos académicos; uno de los géneros más solicitados en la evaluación de la escritura.

El texto académico es un tipo de documento que se produce en el marco institucional del quehacer científico y académico. Su propósito fundamental es difundir información, a partir de la dominancia de la función referencial del lenguaje, al ser resultado de un trabajo de análisis, reflexión e investigación sobre un tema particular.

Si presuponemos una definición ordinaria de lo “académico” como un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado, entonces serán textos académicos todos aquellos productos comunicativos (físicamente perceptibles o “leíbles”) que se generan en ese ámbito. Es por lo que el TA [texto académico] tiene un carácter eminentemente institucional y corresponde a un esquema comunicativo particularmente diferenciado de los esquemas individuales, domésticos o cotidianos. (Padrón, 1996, p. 202) (sic)

Asimismo, (Koval, como se citó en Caraballo, 2015) señala que el texto académico “a diferencia de otros tipos de discursos, se ubica en una esfera específica de uso de la lengua, la científico-académica” lo cual “exige la adopción de un conjunto de reglas formales y temáticas precisas” (párr. 2). De modo que el texto académico no responde simplemente a las pretensiones individuales (de la persona o las personas que lo escriben) sino que se enmarca en un campo que lo trasciende y que le impone el manejo de un lenguaje accesible y común, asegurando así su transmisión y revisión.

Desde esta postura, cada una de las producciones orales, escritas, audiovisuales, entre otros, que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias son un ejemplo de texto académico, ya que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias.

2.1.4 Tipologías de textos presentes en las clases

Partiendo de la revisión de los microcurrículos, se determina que, para el desarrollo de las materias, los docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, hacen uso de presentaciones en Prezi o power point, videos, artículos científicos en el área de estudio, ensayos, artículos de revistas, periódicos, bases de datos de trabajos de grado, guiones de teatro, salidas, fotografías, arte, visitas a instituciones educativas. La reflexión que surge de esto, es que el material didáctico generado por los docentes de autoría propia para el tratamiento de sus cursos es mínimo, y predomina, si, la referencia de otros autores y textos reconocidos en el área de interés: literatura, lingüística o pedagogía.

A pesar de lo mencionado anteriormente, hay que destacar que el tipo de textos que se desarrolla es variado, y va desde lo descriptivo-narrativo, hasta lo expositivo argumentativo, situación que propicia en los estudiantes la comprensión adecuación e interiorización de los temas mediante la lectura y la escritura de este tipo de textos. Por su parte, los docentes complementan el proceso pedagógico con la emisión de materiales de apoyo complementarios, entre los que se encuentran: fotocopias del texto de lectura, libros, enciclopedias, diccionarios, bases de datos, organizadores gráficos, periódicos, revistas, exposiciones de arte, cine y apoyos alternativos, multimediales como canciones, audiolibros, webs temáticas, foros interactivos.

Lo anterior, es una muestra de las estrategias que integran la actividad evaluativa de cada curso académico y de los medios que generan los escenarios de evaluación de los estudiantes, los cuales son acompañados por una serie de didácticas que de manera permanente motivan la escritura en el aula y fuera de esta; entre las actividades de mayor predominio se consideran las siguientes:

- **Lectura de textos:** tales como libros, capítulos de libro, revistas, artículos, ensayos.
- **Síntesis:** desde preguntas problematizadoras, mapas conceptuales.
- **Socializaciones:** Exposición de temas, foros, presentación de talleres, guías.
- **Escritura de textos:** Informes de lectura, ensayos, reseñas, proyectos.
- **Consultas:** Procesos de investigación documental, selección y orientación de referencias.
- **Actividades fuera del contexto escolar:** Salidas de campo guiadas, visitas a instituciones (talleres, guías)

De los anteriores datos podemos concluir que los docentes incluyen diversas tipologías textuales al momento de dar desarrollo pedagógico a sus asignaturas, lo cual nos orienta de manera hipotética a establecer que es necesario que ellos tengan un reconocimiento de las estructuras formales que incluyen este tipo de textos, logrando además, que haya claridad en los criterios de escritura y presentación de las producciones textuales, garantizando así que los estudiantes reciban una retroalimentación pertinente de sus escritos, por ende, el favorecimiento de las condiciones necesarias para la comprensión e interpretación adecuada de los aprendizajes en cada uno de los temas previstos, para complementar la formación básica en las disciplinas.

Sobre la evaluación vemos que da privilegio a la escritura frente a la expresión oral, ya que de manera constante se ha habituado a los estudiantes a presentar un producto escrito de las reflexiones, análisis o crítica de los materiales dispuestos en el aula o sugeridos por los docentes para la formación complementaria de los estudiantes.

Por otra parte, evaluar la escritura académica de los estudiantes implica favorecer su enseñanza desde el aula. Los resultados de esta investigación evidencian vacíos en la gestión y orientación de la competencia escrita de parte de los profesores.

Es preciso reconocer, que el hecho de que la población de estudio pertenezca al programa de Lengua Castellana y Literatura, no implica que ellos reconozcan todos los procesos de la escritura de textos académicos, los cuales, en algunos casos requieren de estructuras complejas, que deben ser explicados clara y objetivamente por los docentes, por ello es imperiosa la necesidad de promover entre docentes y estudiantes universitarios, una formación explícita en la enseñanza de la escritura de ese tipo de textos, ya que escribir solo para demostrar que se ha leído, para resolver una pregunta, o contestar una guía, convierte a la escritura en un continente de respuestas para verificar procesos de revisión de textos, pero no en una competencia que habilita al estudiante a la integración de saberes y el desarrollo de habilidades de comunicación para la vida. Particularmente en los docentes, de la Facultad de Educación y en la universidad, es vital una formación continua en la enseñanza de la escritura académica, de tal manera que se fortalezca en ellos el dominio de esta habilidad, les dé idoneidad como escritores en sus disciplinas, los habilite para enseñar y evaluar esta práctica académica con sus educandos.

Capítulo III

Percepciones de la escritura entre los docentes del programa

En la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, se desarrolla el proceso pedagógico mediante la interacción de los docentes y los estudiantes, y se da la utilización de diversos materiales de aprendizaje, que son objeto de lectura y posterior escritura tras las actividades previstas en cada asignatura. Los educandos se enfrentan a diferentes tipos de textos, los cuales deben ser interpretados y comprendidos para el logro de sus aprendizajes; siendo la escritura la competencia de mayor uso para el proceso evaluativo.

Escribir es preparar o planificar mediante el manejo de información o documentación, la representación de la misma, mediante esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, que ateniéndose a las normas de textualidad contribuyen a ordenar en un texto el caos de la información obtenida y abocan a la elaboración de borradores o textos intermedios hasta lograr el texto definitivo. Así pues, la percepción del caos, el manejo de incongruencias en la ordenación lógica que exige la coherencia, la cohesión y la conexión a que han de ajustarse las unidades de la lengua que componen el texto, hacen que esta habilidad sea difícil de adquirir, lo que justifica que se haya de enseñar de manera reflexiva. (Álvarez, 2010, p. 84)

Lo anterior permite señalar que los docentes están llamados a comprender la importancia de la expresión escrita, a resignificar los planes y procedimientos empleados para su enseñanza, y que se favorezca significativamente el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. Al respecto, Álvarez (2010) plantea que:

[...] la escritura requiere el dominio de habilidades y conocimientos tales como: a) las estructuras sintácticas; b) el contenido semántico; c) los indicadores de cohesión; d) el género y el tipo de texto; e) las formas léxicas y sus relaciones; f) las dimensiones estilísticas y el registro; g) el conocimiento del mundo; h) los procesos motivacionales y emocionales; i) la creatividad. (p. 48)

En consecuencia, tales conocimientos deben ser de pleno dominio de los docentes para evaluar los productos textuales académicos de los

estudiantes, a quienes además se les debe explicitar los criterios de construcción y evaluación de los textos, para favorecer el aprendizaje de la competencia escrita, ya que la escritura, [...] ayuda a generar habilidades metacognitivas que son las que permiten el avance del aprendizaje y la evolución del pensamiento. La escritura como práctica intelectual incorporada a manera de herramienta pedagógica debe intervenir en la formación docente. Solo en la medida en que se legitimen procesos escriturales en la práctica docente, lograremos agenciar los mismos en la formación de los estudiantes (Patiño, 2010).

Para el caso de este estudio, se define la escritura como epistemología del conocimiento, que viabiliza el pensamiento y se constituye en una estrategia de aprendizaje que funda la tradición universitaria. A su vez, fortalece una cultura académica centrada en la argumentación, la discusión y el registro (Patiño, 2010).

El profesor universitario frente a la competencia de la escritura es objeto de tensiones entre la tradición y el ejemplo; desde la tradición se asume que el docente maneja con propiedad la escritura, y se reconoce su importancia no solo en el escenario del aula, sino como un vehículo vital para la construcción de conocimientos y la realización de la comunicación de saberes de sus estudiantes. Se da por hecho, también, que el docente debe ser ejemplo de esta competencia mediante su labor investigativa y producción de material didáctico en sus disciplinas, no obstante, aunque la mayor parte de los docentes del Programa conciben la escritura como estrategia de aprendizaje, hay dificultades en la incorporación y asimilación de esta, como el medio fundamental que facilita su ejercicio de evaluación.

Son poco frecuentes los textos de autoría de los docentes que se ponen en circulación en el aula y aún no existe plena claridad sobre los criterios de evaluación de la producción escrita de los estudiantes en su proceso formativo.

Puede notarse que en la práctica docente se relacionan diversas concepciones de escritura; se reproducen modelos previos de su experiencia universitaria, que en algunos casos se sustentan en informaciones muy generales de esta competencia. Las nociones de escritura de los docentes, básicamente se relacionan con: la composición, creación e invención, como puede leerse en las siguientes respuestas:

- La escritura es una técnica; la escritura es un instrumento para evaluar conocimientos.
- La escritura es un proceso complejo que se puede aprender, porque responde a un ejercicio sistemático de planeación y organización, escribir es una técnica, es redactar.

- La escritura se forma por un ejercicio de actividades y tareas, donde lo fundamental es la entrega de algo material para la certificación y obtención de una nota; a partir del proceso de relación docente-saber – estudiante, agentes del proceso didáctico.
- La escritura es un proceso complejo y lento, conformado por etapas. (Entrevista a docentes, comunicación personal, 21 de abril, 2016).

La escritura se toma como un medio para transmitir ideas, reiterar informaciones, y se somete a un itinerario que—en ocasiones—cuenta con un tiempo mínimo de clase; bajo estos términos, el docente presenta textos para lectura inmediata en la jornada académica, para que los estudiantes socialmente vayan construyendo el sentido del texto, y unificando en un escrito las ideas del grupo sobre lo leído; en otras ocasiones, el docente otorga un tiempo de construcción de los textos, pero no da una especificación y relación con ejemplos, sobre el tipo de escrito que se espera.

La concepción de escritura que tienen los maestros y los profesores de las diferentes materias del currículo (más o menos formal o funcional), así como el modelo de enseñanza y aprendizaje (de orientación transmisiva o constructivista) orientan las tareas de escritura que se plantean en las aulas, y muy probablemente será el modelo que interioricen los alumnos; de este modo dicha concepción de la escritura girará en torno a las relaciones entre escritura y apropiación de los saberes en las diferentes áreas del currículo, herramienta de aprendizaje, función de conceptualización y función comunicativa, o por el contrario se tratará de una reproducción mecánica de los mismos. (Álvarez, 2010, pp. 82-83)

Desde esta perspectiva, para los docentes del Programa básicamente, la escritura es un instrumento para dar cuenta de conocimientos, e incluso se advierte la concepción de que la escritura es algo que no requiere de mucho tiempo para planificarse, puesto que en algunas ocasiones se lee en el aula y se escribe de inmediato para la clase.

En las prácticas de los docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura se observó que las actividades de escritura, se reducen a la proposición de talleres, cuyo ritual de desarrollo consiste en la solución de un formulario de preguntas alrededor de un texto base (fotocopias de artículos, capítulos de libros, libros completos, documentos de internet), para que sean respondidas por los estudiantes en un tiempo determinado.

Por otra parte, en algunos talleres desarrollados en la clase, se pide a los estudiantes un texto con entrega posterior, en el que se deben entablar nexos entre lo leído y su experiencia de lectoescritores, la situación particular, es que, para el cumplimiento de esta tarea, se da predominio

a la escritura colectiva, aspecto que no facilita la comprensión y dominio de esta competencia por parte de cada estudiante.

Son pocas las instrucciones que brindan los docentes para la elaboración textual. Las orientaciones se limitan a señalar qué se debe leer; la forma de entrega de la solución de los cuestionarios o los textos—a mano o en computador—; la aplicación de Normas APA o Normas Icontec, principalmente cuando se trata de textos académicos tales como: reseñas críticas, ensayos, artículos, ponencias o trabajos de grado; estas acciones, permiten evidenciar el predominio hacia la forma de la escritura, y no a su característica significativa e intención comunicativa. Se puede mencionar, que los docentes no son conscientes del proceso de escritura y de las implicaciones que demanda la producción textual. La escritura se reduce a un instrumento más de evaluación.

Para motivar el desarrollo de esta competencia desde el aula, se observa una serie de patrones comunes entre los docentes: lectura de materiales temáticos, preguntas y respuestas a manera de informes; actividades y procedimientos repetitivos: lectura informativa de textos, solución de talleres sobre las lecturas y socializaciones.

En las aulas no se profundiza la didáctica de la escritura, ya que se toma esta competencia como un potencial adquirido por los estudiantes en su proceso de formación profesional; se nota un distanciamiento entre la teoría y la práctica, ya que se ve a la escritura como un logro alcanzado que no representa para los estudiantes mayor dificultad. Así entendida la escritura es una tarea de redacción, un ejercicio lineal. Por otra parte, los docentes orientan su proceso de revisión a la identificación y rectificación de las fallas a nivel gramatical. Hay poca atención al proceso de planeación y argumentación.

Las acciones de los docentes evidencian una concepción de escritura como dominio formal de la lengua, pero, que no contempla los procesos mentales, cognitivos, de organización del pensamiento y de aprendizaje que el dominio de esta competencia representa. Existe en ellos la preocupación por lo gramatical y por la evidencia del saber disciplinar en la producción. Aquí es indiscutible la idea de la corrección como una acción instrumental de orden sistemático, que da cuenta del nivel de uso y conocimiento lingüístico del castellano, en este caso, por parte del escritor.

El docente, no tiene claridad de la tarea que implica la escritura. Pocos docentes entrevistados conocen los diferentes enfoques para una didáctica de la escritura o la variedad de estrategias para desarrollarla. No obstante, señalan que la escritura académica es un proceso que hay que hacerlo consciente y que se puede aprender.

En cuanto al uso de la escritura en su tarea docente, los profesores utilizan la escritura para aprender y compartir su saber, pero no para posicionar sus planteamientos sobre un campo disciplinar investigado desde su labor profesional. La promoción de textos académicos propios y la asunción de la escritura como elemento esencial dentro de los procesos de formación magisterial, es aún escasa entre los docentes. Por ello, en los planes de mejoramiento del programa, ha sido continua la invitación a los docentes para escribir y producir material didáctico desde sus saberes disciplinares.

Ante este panorama, es imperativo que los docentes de la Facultad de Educación, adscritos a la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, profundicen en su papel de escritores y productores de textos, actividad que implica altos niveles de planeación, dedicación y dominio de conocimientos lingüísticos y discursivos. Al respecto Carlino (2003) señala que:

El docente debe constituirse en la autoridad institucional para el dominio de la escritura, lo cual implica comprender que en ocasiones para sus estudiantes las consignas e instrucciones que da en clase, no son suficientes para que los estudiantes produzcan los textos escritos que pide, y que durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes aún requieren comprender y conocer los saberes, procedimientos y tácticas de escritura que el docente maneja para la construcción de los textos que evalúa. (p.123)

Los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura son evaluados mediante la producción de diversos textos de orden académico; que implican el manejo de las siguientes estrategias cognitivas para la planificación de su proceso de escritura, así se observa en la figura 5.

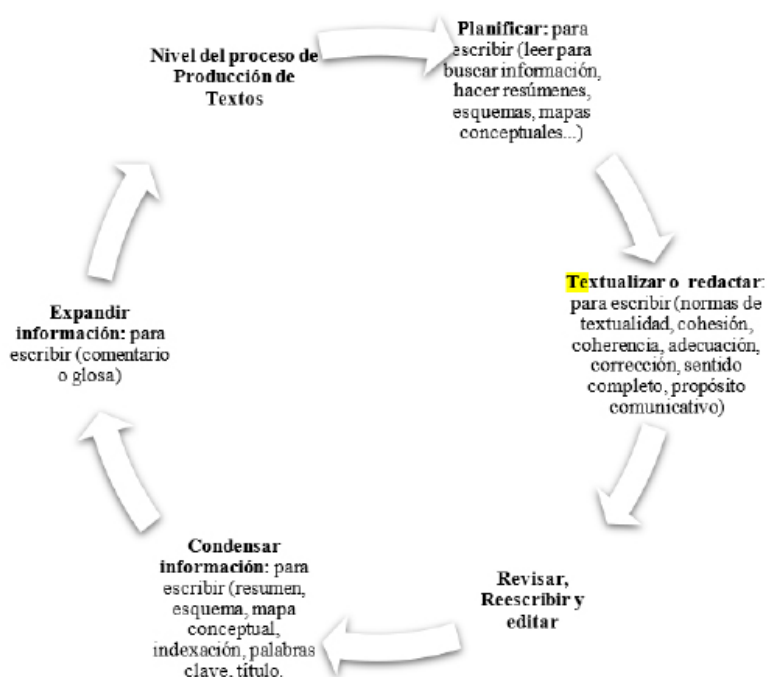
Sin duda, el acto de escribir demanda en docentes y estudiantes, el reconocimiento de estructuras lingüísticas y semánticas que permitan la exposición de ideas de manera objetiva y clara. Al respecto, Clerici (2013) señala lo siguiente:

Ser lector y escritor académico es el resultado de un proceso complejo que reconoce en su base otros procesos de iguales características desarrollados en etapas previas de la alfabetización. Y como en los niveles educativos anteriores se atraviesan problemas específicos en cuanto a la formación del lector, muchas veces se desconfía de la capacidad de los ingresantes para comprender los textos que integran la bibliografía de las distintas asignaturas de las carreras universitarias. (p. 13)

Desde esta postura, claramente se entiende la trascendencia de todo el proceso educativo por el que pasan los estudiantes, se comprende

significativamente el origen de las falencias que pueden presentar los estudiantes y también la génesis de las presuposiciones docentes sobre el dominio del discurso textual, es más, se pone de manifiesto, que los textos generados por los estudiantes deben presentar referencias de autoridad, a partir de la lectura de los textos propuestos por el docente o de las fuentes de consulta que realice por iniciativa propia, pero en muchas ocasiones no se dan las pautas orientadoras a los estudiantes para que se adiestren en la revisión documental, la lectura analítica y la producción textual consiente, aspectos que llevan a reflexionar sobre el uso de la lengua en el ámbito formativo, (Pontecorvo como se citó en Álvarez, 2010) señala que si bien “ es teóricamente posible leer sin escribir, pero es casi imposible escribir sin leer” (p. 21).

Figura 5. Adaptación cuadro Competencias Escritas Básicas.



Fuente: Adaptado de Álvarez, T. (2010). Competencias Básicas en Escritura. p. 86

3.1 La escritura de textos académicos

El estudiante con mayor capacidad para comprender un texto, tendrá mayor facilidad para exponer sus ideas en un escrito, no solo por el hecho de identificar los tópicos fundamentales del texto que se interpreta y lee,

sino, por la serie de operaciones mentales que efectúa para la comprensión, las cuales demandan un reconocimiento de inferencias lexicales, semánticas, pragmáticas y discursivas que a su vez son el sustento para consolidar la estructura lingüística en un discurso a través de la escritura.

La escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (exámenes y textos de diversos géneros ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etcétera), así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. De este modo, el género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico y que, por lo tanto, guardan ciertas características comunes. (Fernández y Bressia, 2013, p. 1)¹

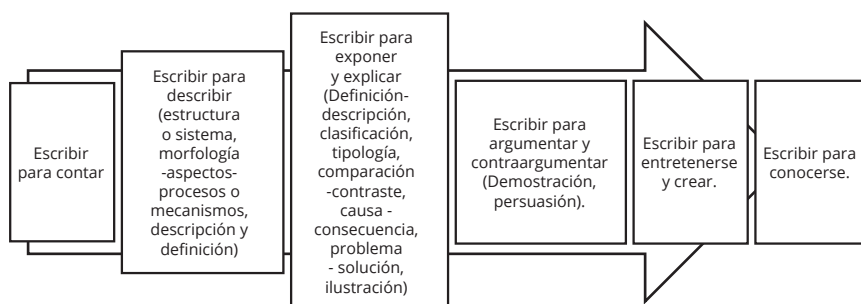
La evaluación de la escritura de textos académicos producidos por los estudiantes como resultado de los aprendizajes, implica que el docente reconozca el dominio de habilidades para la composición textual: el manejo de recursos lingüísticos que aseguren sentido a los escritos, tales como: cohesión, coherencia, progresión temática, autonomía, intención comunicativa, aspectos que no se aprenden solo desde un punto de vista teórico, sino fundamentalmente desde la práctica; no obstante vemos que en los trabajos que presentan los estudiantes no hay claridad sobre los aspectos del texto escrito que se valoran en su producción; hecho que limita el desarrollo de un proceso autoevaluativo sobre la composición textual, a partir del cual, los estudiantes puedan identificar fortalezas o debilidades en la tarea escritora.

Otro aspecto a considerar en la escritura académica, es el desarrollo de propósitos comunicativos como informar y persuadir, con los cuales se orienta la mayor parte de veces la producción de textos en los educandos. El fundamento de esto se encuentra, en que los textos académicos informan porque son la resultante de un proceso de reflexión desarrollado por los estudiantes sobre un tema específico definido por el docente, la materia o un autor que se asume como punto de referencia de la composición escrita; también deben destinarse a persuadir, puesto que se busca impactar al lector (especializado) mediante la generación de argumentos

1 No obstante, estos textos no solo se elaboran dentro de la comunidad científica, sino que también integra los textos que se difunden en esta, que circulan allí, aunque quizá no hayan sido originados en el seno académico. Es decir, el emisor del texto debe ser especialista en un área disciplinar, este es uno de los objetivos de la Facultad con los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, año 2017

legítimos y verídicos sobre temas referidos al lenguaje, la literatura, la pedagogía, la lingüística y la didáctica. Debe considerarse que los estudiantes escriben con diversos propósitos, estos se resumen en la Figura 6.

Figura 6. Adaptación Competencias Básicas de Escritura, Nivel del Texto.



Fuente: Adaptado de Álvarez, T. (2010). Competencias Básicas en Escritura.

Si se establece que en los textos con los cuales se evalúa a los estudiantes del Programa, predomina la función referencial y apelativa del lenguaje, ya que en su trama exponen ideas, teorías, conceptos; para tal fin, se construye la trama textual de acuerdo con una estructura argumentativa que no se agota solo en mostrar (exponer, informar) sino de demostrar (conducir, persuadir, convencer) (Fernández y Bressia, 2013). Esto implica que los docentes tengan un conocimiento pleno de las propiedades de este tipo de textos para poder evaluarlos, no solo desde el plano formal, sino considerando su carácter semántico y pragmático, la trama discursiva propia de este tipo de comunicaciones.

La tarea de la identificación y la descripción de las competencias escritas básicas (contenidos de aprendizaje) son muy importantes en los contextos de enseñanza en un doble sentido. Primero porque requiere tener en cuenta que es necesario saber (conocimientos, contenidos conceptuales); ¿qué se debe saber hacer? (habilidades, contenidos procedimentales); y ¿cómo se debe ser? (actitudes, contenidos actitudinales); y segundo, porque la competencia en comunicación lingüística tiene una repercusión directa en todas las áreas del currículo tanto en la comunicación interpersonal como en la adquisición de conocimientos. (Álvarez, 2010, p.38)

No obstante, como se anotaba en el primer apartado de esta investigación, a pesar de encontrar que los docentes solicitan diversos tipos de textos académicos para evaluar a sus estudiantes, no manejan claridad sobre los criterios evaluativos a aplicar en cada escrito, tal como puede

notarse en las siguientes respuestas obtenidas de la entrevista (Anexo 4), sintetizadas en la tabla 12.

Tabla 12. Criterios de Evaluación en la Escritura: Docentes.

¿Cómo cree usted que se puede evaluar la escritura?	Teniendo en cuenta el contexto y la situación específica de las lecturas propuestas en la asignatura.
	Es indispensable tener presente el ritmo de aprendizaje de los educandos, las condiciones en las que reciben las clases.
	Unidad en los criterios que sustentan la evaluación, es decir, comprensión de los lineamientos curriculares, manejo de competencias.
	La capacidad de análisis e interpretación que manifiesten los estudiantes sobre lo leído en el escrito que presenten.
	La creatividad e investigación que los estudiantes demuestren frente al tema que desarrollan.
	Se deben evaluar los avances en la adquisición de conocimientos, el manejo de los conocimientos, las competencias básicas, las actitudes frente al conocimiento.

Fuente: Sistematización entrevista a docentes, 2018

La compilación de los criterios de escritura por parte de los docentes, genera una mirada múltiple de valiosa importancia para el estudio. Tal como lo menciona Clerici (2013), reconocer la especificidad de los tipos de textos que circulan socialmente es útil para poder entender y producir textos adecuados a cada situación de comunicación. Tener competencia discursiva implica distinguir una crónica periodística de una nota de opinión, una biografía o un retrato; también implica producir adecuadamente un aviso publicitario, una consigna un de examen, o un informe de lectura, entre otros.

Lo anterior implica la necesidad de una cualificación en lingüística textual para los docentes del programa, de manera que se dé mayores herramientas que permitan evaluar la composición de textos, ya que si tienen claridad en la especificidad de cada tipo de texto y sus modelos textuales (superestructuras, géneros discursivos, formatos discursivos) contarán con mayores recursos para apoyar con propiedad el proceso escritor de los estudiantes. Por consiguiente, enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste en pensar ¿a quién se dirige dicho texto? (destinatario, audiencia), ¿qué pretendemos conseguir con él? (intención), ¿cómo se organiza el texto? (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, revisión y edición), ¿cómo se va a transmitir? (géne-

ro, normas de textualidad y regularidades lingüísticas) y ¿cómo motivar y tutelar el proceso de escritura? Todo esto constituye el planteamiento didáctico de la escritura (Álvarez, 2010) (sic)

Los textos, como instancias concretas de una lengua particular, son producidos por los individuos en forma intencionada, de acuerdo con las necesidades que el contexto les impone. Por esta razón, cada evento comunicativo o texto posee un propósito que lo origina y que, al mismo tiempo, junto a otras variables, permite identificarlo como un ejemplar de determinado género discursivo (Askehave y Swales, como se citó en Parodi, 2015).

Es fundamental que los docentes tengan un conocimiento óptimo sobre las implicaciones de la escritura como proceso y los elementos a evaluar en su ejercicio práctico, para contribuir eficientemente en los procesos de enseñanza aprendizaje de conocimiento y reconocimiento de géneros y tendencias propios de cada tipología para poder evaluarla; si bien, se determina que en los textos académicos predomina el carácter expositivo y argumentativo, como un indicador de elocuencia comunicativa, es central reiterar estas características para orientar la escritura de los educandos.

Como se sabe, el lenguaje escrito es el medio preferente mediante el cual se crea, fija y transmite el conocimiento disciplinar; específicamente, a través de aquellos géneros prototípicos que andamian la construcción inicial de saberes especializados y que, gradualmente, van cimentando la integración a una comunidad discursiva particular. Desde este contexto, en mi opinión, los géneros académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un *continuum* en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales. (Parodi, 2009, p. 40)

Por lo anterior es central que, en el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, se fortalezca una comunidad discursiva que comparta, construya y difunda un conjunto de conocimientos alrededor de los textos académicos que se producen en el aula, así como también las convenciones necesarias para su elaboración.



“El ejercicio de escribir enseña los sentimientos ocultos y visibles del autor; pauta el norte y el rumbo en el cual se proyecta socialmente el sujeto; ilustra el arte, la estética y la ética con la que se arropa la vida académica de principiantes y eruditos forma lúdicamente los enredados caminos de la edificación del saber”

(Ramírez, 2020, p.91)

Capítulo IV

Criterios de evaluación de los textos académicos

[...] La palabra dice lo que dice, y además más y otra cosa
(Pizarnik, 2012)

El fomento de la competencia escrita ha sido uno de los grandes retos de la educación en todos sus niveles, colegios y universidades han promovido una serie de proyectos alternativos, con el objeto de proveer estrategias que permitan a los estudiantes, asumir con propiedad la composición y redacción de sus textos; pese a estas iniciativas, siguen presentándose en las aulas dificultades para los maestros, en función de clarificar el qué y cómo evaluar la escritura de textos académicos, más aún en el campo de la lengua y la literatura, donde su vertiente material es el lenguaje.

Para evaluar en el área de Lengua y literatura es muy importante no dejar en el olvido la concepción referida a que el lenguaje es ante todo acción, y es algo de naturaleza social. La gran diversidad de contenidos que incluye el área de lengua y literatura va a suponer la necesidad de evaluar conjuntamente contenidos, formas estilísticas, adecuación a la normativa, gramaticalidad, expresividad y de igual modo la acción pragmática que una persona pone en juego. (Valero y Fernández, 2006, p.153)

La evaluación de la escritura es en consecuencia una tarea compleja, ya que implica el reconocimiento del proceso de generación de los textos y no solo el resultado, así lo sustentan Valero, y Fernández (2006):

[...] si atendemos al planteamiento de la enseñanza de la lengua y la literatura, centrada en la conformación de un discurso cohesionado y coherente – además de crítico- por parte de la persona, tenemos que pensar que son muy diversos los factores que hay que tener en cuenta para la conformación del citado discurso, es decir, componentes de tipo fonético, gramaticales, semánticos, pragmáticos, sociolingüísticos, paralingüísticos y que evaluar los mismos en momentos puntuales supone hacerlo un tanto descontextualizadamente, porque es muy complicado seleccionar esas partes componentes del discurso para ir juzgando cuáles de ellas son correctas o cuales necesitan mejoras. Es

en el día a día cuando se puede saber qué evolución tiene la persona, respecto a sus capacidades lingüístico – comunicativas y lo que es más importante, poder comprobar in situ la influencia de los factores contextuales que afectan a ese aprendizaje. (p. 153)

Efectivamente, la evaluación de la escritura implica en los docentes evaluar procesualmente la construcción textual que generan los estudiantes, para comprender así su evolución lingüística comunicativa; acorde a Valero y Fernández (2006) se debe evaluar de un modo formativo:

La evaluación en lengua castellana y literatura va a adoptar el sentido de ser procesual con el fin de poder valorar si la persona va progresando en las diversas habilidades lingüísticas que, finalmente deben conformar la buscada competencia comunicativa.

Nuestro objetivo primordial es que, a través de su progresión en los niveles escolares y vitales, la persona mejore su capacidad para comunicarse, es decir que adquiera y perfeccione, una competencia comunicativa, lo cual debe repercutir en la conformación de un discurso cohesionado, coherente, y a la vez crítico. Para ello la persona tendrá que ir conociendo el sistema, las estrategias de interacción y sutilezas expresivas lingüístico- semióticas, además de las convenciones pragmáticas. (pp. 157-158)

En vista de lo anterior, se determina que la evaluación de la escritura para que sea integral debe tener en cuenta, no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él: la fase de preparación, la fase de producción y la fase de edición (Cassany, 1989).

El evaluar la escritura de modo formativo e integral, requiere del docente una serie de estrategias para valorar estas fases, planificar el tiempo para revisar el proceso de producción de los textos que él demanda en cada asignatura, leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la manifestación de la versión definitiva del texto. La escritura es un trabajo artesanal con los diversos recursos que posee la lengua, por tanto, los estudiantes presentarán siempre más de una versión de sus escritos antes del logro del texto en su forma definitiva. Esto significa que, al evaluar la escritura, en un primer momento, se debe concebir la evaluación como revisión y no como calificación.

No obstante, en el grupo focalizado, se aprecia que los estudiantes son evaluados con notas definitivas de sus trabajos que se referencian como textos acabados; quizá esta postura evaluativa de corte sumativo, sea la que provoca el detrimento del dominio de la escritura en los estu-

diantes, aun en instancias de la educación superior. Al respecto Carlino (2003) sostiene que:

Si se concibe la escritura como proceso es preciso cambiar los tiempos dados al escribir, si se requiere promoverla como instrumento epistémico, es necesario modificar la dinámica de que los alumnos redactan un texto, lo entregan al docente y este lo corrige, sepultando con sus observaciones la posibilidad de proseguirlo. Los comentarios evaluativos dados al finalizar la tarea resultan un epitafio encima de un difunto que ya no puede remediar lo escrito. (p. 82)

Por ello para favorecer la escritura de los estudiantes, se requiere que los docentes ofrezcan a los educandos “otra oportunidad para escribir”, por lo menos en los primeros trabajos de una materia.

Debemos concienciarnos, pues de que la evaluación en el área de lengua castellana y literatura va a adoptar el sentido de ser procesual, con el fin de poder valorar si la persona va progresando en las diferentes habilidades lingüísticas, que, finalmente deben conformar la buscada competencia comunicativa. (Valero y Fernández, 2006, p. 156)

Para una evaluación procesual de la escritura, el docente necesariamente debe valorar los esfuerzos previos (las tentativas, los ensayos y errores anteriores al resultado final), pues todos estos ejercicios contribuirán a que los estudiantes autoevalúen su competencia, identifiquen errores y adopten estrategias para mejorar, ya que como lo sostiene Álvarez, (2010): “La elaboración de borradores o textos intermedios es una de las estrategias que más diferencia a quienes escriben bien de quienes escriben mal” (p. 59).

Sin embargo, pudo notarse en la observación del grupo de docentes del Programa de Lengua Castellana y Literatura y su dinámica de evaluación, que la tendencia a trabajar la escritura a través de un proceso que implique la constante revisión de borradores, es escasa, ya que se da énfasis al texto acabado, de igual modo los estudiantes no se detienen a revisar sus escritos, a releerlos para verificar sus propiedades de unidad y sentido, hechos que en lugar de favorecer el desarrollo de su habilidad escritora, acentúan cada vez más sus falencias en el dominio de esta competencia.

La didáctica de la escritura señala la dificultad que encierra revisar el proceso y el producto de la escritura en los ámbitos escolares. Por ello, la conducta más frecuente en las aulas suele ser la resistencia de los alumnos a volver (releer, reinterpretar, reflexionar) sobre lo escrito, a reconsiderar los dife-

rentes niveles de intervención: letras, sílabas, palabras, expresiones, frases u oraciones, párrafos, ideas, el texto en su conjunto y el paratexto. Esto sucede porque supone precisamente trabajar con la noción de disonancia, lo que implica retomar, reescribir, reformular; en definitiva, reflexionar sobre lo ya escrito. (Álvarez, 2010, p. 60)

La evaluación de la escritura debe entonces concebirse por los docentes como un proceso de revisión textual, evento que implica planeación y tiempo para una observación personalizada de los escritos que se van generando en el proceso de enseñanza- aprendizaje. De manera general puede definirse como una acción sistemática y rigurosa, que facilita la obtención de información significativa acerca del proceso formativo de los estudiantes, y, por tanto, se constituye en una herramienta fundamental para los docentes.

Evaluar es un proceso que facilita la toma de decisiones para proveer información al respecto de cómo están aprendiendo los estudiantes, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar. Al final de este proceso docentes y estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza y emiten un juicio de valor que permite tomar decisiones para intervenir los procesos, tanto de enseñanza como de evaluación de los aprendizajes. Evidentemente, este es el ideal de un proceso evaluativo, pero en nuestro medio universitario hay una serie de tendencias, costumbres y vicios que lo determinan (Cabrera, 2008). (sic)

El tipo de evaluación inmersa en el quehacer del maestro y sus estudiantes determina el desarrollo de las actividades del aula, e incide en la calidad de los trabajos de los estudiantes. En este sentido, evaluar la producción de textos de los estudiantes no sólo implica verificar en ellos la apreciación del dominio de conocimientos, habilidades y estrategias mostradas en la interacción comunicativa global (Valero y Fernández, 2006, p. 158), sino considerar el proceso de planificación seguido por los estudiantes para el logro del escrito final.

Considerando lo anterior, la evaluación de la escritura implementada por los docentes del Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, se asume como un proceso comunicativo, orientado hacia la valoración de productos académicos, en los cuales se tiende a acentuar un estilo formal y técnico propio de los textos académicos.

4.1 La escritura académica

La escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos

universitarios (exámenes y textos de diversos géneros ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etcétera), así como aquellos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico.²

Los textos académicos son piezas textuales que suponen un momento de producción, circulación y recepción específico, y que de manera más o menos homogénea presentan una forma y estructura similar: mantienen un discurso formal, se producen en un contexto académico, se sustentan en argumentos claros, son intertextuales.

Dado lo anterior, los textos de los estudiantes de acuerdo al propósito comunicativo, deben informar y/o persuadir: informan porque son la resultante de un proceso de reflexión sobre un tema específico definido por el docente, la materia o un autor que se asume como punto de referencia; y se orientan a persuadir, puesto que se busca la generación de argumentos legítimos y verídicos sobre una disciplina en particular, en los cuales se de aplicación a conceptos, teorías o nociones propias de la lingüística, la pedagogía o la literatura. “Para tal fin, se construye la trama textual de acuerdo a una estructura argumentativa: ya no se trata de *mostrar* (exponer, informar) sino de *demostrar* (conducir, persuadir, convencer)” (Fernández y Bressia, 2013, p. 3).

Esta concepción implica que los docentes formadores de maestros de lengua y literatura, no solo expongan un conocimiento pleno de las propiedades de este tipo de textos para poder evaluar, no sólo desde el plano de trasposición didáctica de los temarios del programa, sino desde la trama discursiva propia de este tipo de comunicaciones.

Los docentes del programa tienen en cuenta diversos tipos de texto para valorar el aprendizaje de los estudiantes, esta variedad puede ser asumida como una fortaleza que a través de la experiencia habituaría de los maestros en formación acerca del desarrollo de habilidades para la escritura, sin embargo, los criterios para valorarla presentan miradas múltiples, tal como se pudo establecer a través de las entrevistas realizadas al grupo focal de maestros, para ellos la evaluación de la escritura de los textos académicos incluye considerar en la producción los siguientes criterios:

2 No obstante, estos textos no solo se elaboran dentro de la comunidad científica, sino que también el género integra los textos que se difunden en ella, que circulan allí, aunque quizá no hayan sido originados en el seno académico. Es decir, el emisor del texto es un especialista en un área disciplinar concreta y sus destinatarios, generalmente, también son especialistas o semi especialistas en la misma disciplina del autor, como es el caso de los estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

- Claridad y la precisión del lenguaje
- Información relevante del texto original de lectura propuesto para la tarea
- Modo impersonal en el caso de los ensayos
- Terminología adecuada y comprensible
- Redacción en bloque (párrafos)
- Conexión de las ideas de todo el texto (Entrevista docentes, comunicación personal, 12 de septiembre, 2017).

Partiendo de las diferentes asignaturas se lleva a los estudiantes a producir textos con escasas orientaciones sobre características temáticas, de estructura y estilística; es imperativo transformar estas realidades, ya que el estudiante requiere de la constante tutela del docente experto, para orientar el proceso escritor.

Revisar textos consiste en identificar logros y problemas textuales de modo que se destaquen los primeros y se busque resolver los segundos mediante la correspondiente reformulación o reescritura para que queden más precisos, más bellos, más acordes con las intenciones comunicativas, más organizados, coherentes y cohesionados, más adecuados al perfil de los destinatarios, a su conocimiento de los contenidos y de los registros lingüísticos que dominan, así como correctos léxica, gramatical y ortográficamente. (Álvarez, 2010, p. 66)

Este saber hacer del maestro (revisión) debe incidir positivamente en la formación de la competencia de escritura de sus estudiantes, puesto que la función de revisar los textos, implica una concepción de mejora continua de los escritos de los discentes, y no solo la presentación de un producto final para validar un curso a través de una calificación.

Concebir a la escritura como proceso, además de como producto final, supone reconocer que se revisa no sólo al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el paso del borrador al definitivo, es, pues una función recursiva, en cuanto que, a partir del contexto de la escritura (intención, destinatario, género discursivo, y tema) se atiende a las modificaciones en la selección de la información pertinente, a los acomodos a la intención y al destinatario, así como a la elaboración del texto y al formato que definitivamente adopte su edición. (Álvarez, 2010, p. 67)

Interiorizar la postura anterior, requiere del docente mayor tiempo para leer y del estudiante mayor espacio para volver a corregir. En ese orden vemos que el grupo de docentes focalizado presenta una tendencia restringida de evaluación de la escritura separada de los argumentos an-

teriores, ya que, entre los docentes, predomina la evaluación de la escritura orientada más a la calificación definitiva, que a la revisión formativa.

Para explicar esta idea, se parte del análisis de un corpus de textos escritos de diferentes asignaturas valorado por los docentes del Programa a los estudiantes focalizados, los cuales fueron principalmente:

- Ensayos escolares
- -Informes de investigación bibliográfica
- Informes de lectura
- Reseñas críticas
- Proyecto de investigación

De lo anterior, se determina que la tendencia entre los docentes para evaluar el aprendizaje de las asignaturas son los textos de índole académica, y no se considera dentro del corpus los textos que suelen llamarse “expresivos” o “creativos” tales como cuentos, poemas, anécdotas o diarios.

A través del corpus de textos académicos obtenidos, como se había explicitado en el primer capítulo de este texto, se han identificado de manera común una serie de criterios que consideran los maestros al momento de evaluar la producción escrita de los estudiantes, entre los criterios más relevantes -ya explicados en el capítulo 1- están, aspectos de corte lingüístico, semántico, sintáctico y pragmático; en este sentido, los docentes del programa tienden a valorar los textos mediante una nota, atribuible a:

- Los errores o aciertos que presentan los estudiantes en criterios más evidentes del texto: la forma.
- Proceso de argumentación: integración de lo leído con el contexto de los estudiantes o de la disciplina particular.
- Tipo de escrito solicitado: aplicación de una estructura discursiva.

Se evidencia que la escritura es percibida por los docentes como un producto final, que no es sometido a varias revisiones, sino que se presenta como un texto acabado, que debe representar los criterios de orientación dados por el maestro o retratar los saberes académicos sobre los usos del discurso y el texto asimilados por los estudiantes.

En definitiva, se tiende a reducir la evaluación de la escritura al dominio de aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de las páginas). Este criterio es uno de los más visibles de un escrito, y la mirada detecta más rápidamente estas falencias.

¿Qué utilidad puede tener un escrito ortográficamente impecable, pero compuesto de oraciones confusas, en las cuales se pierden los sujetos gra-

maticales, se violan las concordancias, se producen ambigüedades, todo lo cual entorpece la comprensión? Por supuesto, ello no quiere decir que la ortografía sea un punto prescindible o que deba dejarse fuera de la evaluación. Lo que debe entenderse es que la ortografía es uno, y solo uno, de los numerosos puntos que hay que tener en cuenta al juzgar la adecuación de un texto (Cassany y Mostacero, como se citó en Morales, 2003). (sic)

Entre los docentes del programa predomina la tendencia a explicitar sus saberes lingüísticos sólo en el campo de la ortografía, mostrando en este proceder conocimientos firmes, dejando en un segundo plano la informatividad y autonomía de los textos, aspecto que no puede leerse entre palabras sino en la estructura total del escrito. Por otro lado, los docentes del programa al evaluar consideran además relevantes elementos pragmáticos, tales como el manejo del tema: qué dicen los textos, la relación con los propósitos comunicativos, la interacción entre escritores y lectores, los contextos en que los textos circulan y los modos predominantes de organizaciones discursivas que los caracterizan.

De manera general, a partir de los resultados obtenidos en la muestra de trabajos que formaron el corpus de análisis, podemos proponer la siguiente lista de categorías que de manera común emplean los docentes al evaluar los escritos de los estudiantes y que se pueden apreciar en la siguiente tabla 13.

Para el caso de los trabajos de grado en una primera lectura los docentes hacen énfasis en la revisión de los títulos de los capítulos, cuadros, ilustraciones, infografías y tablas, procurando señalar que se debe mantener cierta coherencia y numeración lógica. Señalan los docentes que se debe incluir varios niveles de títulos, ilustraciones, cuadros, listas numeradas y sin numerar, citas, notas al pie, columnas, glosario, bibliografía, índices, entre otros.

También dentro de las tendencias de evaluación de los docentes, se observa trabajos cuya única marca de revisión es la nota numérica que aparece generalmente en las primeras páginas. Si esta nota es baja o reprobatoria, el estudiante se preguntará qué hizo mal, dónde falló, en qué se equivocó, pero al no observar por escrito la justificación de dicha calificación, en algunos casos, opta por dirigirse al profesor e interrogarlo al respecto, y este tiene la obligación de argumentar sus decisiones evaluativas.

Acorde a los criterios anteriores puede notarse que la evaluación de la escritura de los textos académicos está regida fundamentalmente por aspectos lingüísticos, aspectos que igualmente fueron corroborados en las encuestas realizadas a los estudiantes (Anexo 2).

Tabla 13. Categorías de Evaluación Empleadas por los Docentes.

Criterios de evaluación	Elementos considerado en la revisión	Conclusión
Ortografía	De signos De letras Separación de palabras La puntuación	Al considerar el corpus de textos obtenidos de los estudiantes puede notarse, la frecuencia en el señalamiento de las deficiencias ortográficas por parte de los docentes. La revisión del texto radica en destacar los errores cometidos en la estructura lingüística superficial del texto. Algunos docentes señalan la construcción correcta de los enunciados.
Vocabulario	Propiedad (significados correctos, adecuación al carácter formal del texto). Sustitutos léxicos (sinónimos, contiguos semánticos)	Se señala en el texto las redundancias, la repetición de palabras, las ideas expuestas como una línea continua, sin uso de conectores. Algunos docentes demandan que en la redacción de los trabajos se requiera variedad (diversidad y amplitud del léxico).
Gramática del texto	Cohesión / Uso adecuado de los anafóricos o tematizadores: pronombres / Uso adecuado de los conectores: Preposiciones, conjunciones. El sujeto lógico	En la revisión de este nivel se ubica la lectura lineal en los trabajos de los párrafos y la estructura de los enunciados que lo conforman.
Gramática del texto	Coherencia Unidad del texto Sentido Progresión temática	Se señala por parte de algunos docentes la falta de unidad de las ideas del escrito, el orden que presentan las ideas en un texto. Se corrige que las ideas expuestas se deslindan del tema central del texto. Se sugiere organizar la información de acuerdo con un objetivo retórico. Se valora la postura constructiva del texto y el manejo de argumentos.
Estructura Discursiva	La estructura de la información: - Adecuación del orden o materia discursivos (narración, descripción,	Estas características estructurales de la información: son consideradas por un reducido número de docentes al momento de evaluar la escritura, son escasos los trabajos revisados que contienen

Continúa...

Criterios de evaluación	Elementos considerado en la revisión	Conclusión
	exposición, ejemplificación) - Adecuación del género o tipo de texto (ensayo, reseña crítica, artículo, informe, ponencia) - Proporción y ubicación de las partes (inicio, desarrollo, cierre, ejemplos) - Red lógica de los conceptos: organización jerárquica, adecuación al lector y a la situación comunicativa.	observaciones sobre la distribución de la información y la falta de adecuación entre la forma del texto y la situación comunicativa en la que se produjo.
Aspectos gráficos	Caligrafía Diseño de la página Márgenes Interlineado Notas al pie Paratextos	En textos manuscritos se hace observaciones sobre el tipo de letra. En textos impresos se reitera sobre aspectos formales que, aunque son básicos para el proceso de redacción de textos académicos, poco inciden en formar habilidades para el manejo de la competencia escritora.
Referencias	Empleo de citas Manejo de fuentes	Se valora las temáticas contenidas en el texto, el desarrollo y profundidad de las mismas, considerando los autores y las citas, así como las fuentes de consulta que respaldaron la redacción del texto.

Fuente: Sistematización entrevista con docentes, 2017.

Es necesario retomar el postulado de que los estudiantes son evaluados a través de la escritura de diversos géneros, ya que estos:

[...] son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales co-ocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos comunicativos, participantes implicados (escritores y comprendedores), contextos de producción, ámbitos de uso, modos de organización discursiva, soportes y medios, etc. Estos conjuntos de rasgos lingüísticos textuales pueden ser identificados a partir de corpus representativos de instanciaciones en textos concretos, desde los cuales se proyectan regularidades prototípicas

que caracterizan a un género determinado en un nivel mayor de abstracción. (Parodi, 2015, p. 26)

De modo general se busca también que los textos académicos de los estudiantes expliciten unos contenidos uniformes, en algunos casos limitando la extensión para facilitar la evaluación.

También se da la otra tendencia, la de apostarle a la formación en la escritura de los estudiantes sin encasillarlos en un género particular; en este caso los estudiantes escriben acorde a sus competencias y gustos por un género específico. Estos textos no tienen un protocolo definido y a criterio de los estudiantes suelen ser de mayor dificultad, ya que “deben poner el acento en mantener la claridad de las ideas, eliminando repeticiones vanas (de ideas, de conceptos, de formas de expresión, de conectores) que entorpezcan la lectura, y así dar a los textos el ritmo adecuado para ser leídos sin interrupciones” (Entrevista estudiantes, comunicación personal, 15 de abril, 2017).

No obstante, cualquiera que sea la tendencia que oriente el proceso de escritura de los estudiantes, para ellos la evaluación es sinónimo de revisión y verificación, aspectos que necesariamente deben conducir a la asignación de una nota. Se determina entonces, que domina la tendencia de la evaluación sumativa, del producto texto.

Acorde a los testimonios generados por los docentes en las entrevistas realizadas, se establece que se valora los textos a través de diversos criterios, referidos en algunos casos al tratamiento de los contenidos, intenciones comunicativas o estructuras de género; elementos que no resultan siempre explícitos para los estudiantes.

Por tanto, se requiere de un proceso de evaluación que, de manera clara y directa, explique los elementos de análisis de las producciones de los textos académicos, para lograr el mejoramiento de la competencia escrita de los educandos.



Valorar un texto significa emitir un juicio fundamentado sobre sus características desde un determinado punto de vista.

(Cassany, 1997, p. 25)

Capítulo V

Propuestas para la evaluación de la escritura

En las instituciones de educación superior se evalúa a los estudiantes y sus aprendizajes; a los docentes, planes curriculares, recursos y estrategias didácticas; y se concede destacada importancia a la evaluación de los estudiantes en función de los saberes y habilidades desarrolladas; pero se olvida que esta evaluación tiene lugar en la mayor parte de los casos, a través de la producción escrita.

La escritura continua siendo un tema relevante que se involucra a diario en la labor cotidiana de profesores y estudiantes, por ello, es fundamental aportar en la fundamentación de este proceso, toda vez que es una de las habilidades que se implementa de manera constante para la evaluación del quehacer académico de los educandos; en consecuencia, es necesario presentar propuestas de acompañamiento que faciliten el desarrollo de la evaluación de la producción escrita de una manera más activa, particularmente con los estudiantes del Programa de Lengua Castellana y Literatura, dado que la escritura no se agota en la elaboración de textos académicos, sino que también se inserta en el plano de la creación literaria.

La relación de las diferentes posturas de docentes y estudiantes, alrededor de la evaluación de la escritura, permite comprender que existen diferentes procedimientos para valorar la escritura de textos académicos en el aula; los hallazgos generados, integran convergencias y divergencias que abren la posibilidad de perfilar algunas rutas para mejorar la didáctica de la escritura, a partir de esto se propone:

- a. Concebir la escritura como un proceso continuo y permanente del aula, sujeto al mejoramiento.
- b. Reconocer y valorar la existencia de diferentes géneros académicos en la formación de la escritura de los educandos.
- c. Ofrecer retroalimentación a los textos presentados por los estudiantes.
- d. Permitir a los estudiantes reflexionar sobre el aprendizaje de la escritura, revisar y reformular sus escritos.

- e. Aceptar la importancia de la formación de los docentes en el campo de la escritura, para orientar de manera asertiva la evaluación de esta habilidad comunicativa.
- f. Comprender que, aunque no existe una única metodología para trabajar la escritura académica en el aula, si existen elementos teóricos, lingüísticos y discursivos propios para evaluarla.
- g. Consolidar una legítima cultura de evaluación de la escritura que dé pie a mejorar esta competencia en los estudiantes y profesores.
- h. Promover la participación imprescindible de docentes y estudiantes en la producción de textos en las diferentes áreas del saber.
- i. Constituir una muestra de textos académicos generados por los docentes a disposición de los estudiantes como ejemplo de los géneros académicos.

Estos principios didácticos a futuro servirán para mejorar la evaluación y promoción de la escritura de los estudiantes, y se constituyen en un sustento para proyectar rúbricas de evaluación de la escritura, como instrumento para optimizar el proceso evaluativo en los textos.

5.1 Las rúbricas, una propuesta didáctica para la evaluación de los textos académicos de los estudiantes

En el siguiente texto se presenta la rúbrica, como propuesta de evaluación de la escritura, para favorecer la claridad de criterios a considerar por los estudiantes al momento de presentar sus textos académicos y por los docentes a la hora de valorar dichos productos.

En un primer momento, se presenta una teorización sobre esta estrategia evaluativa, en segunda instancia se explicita las ventajas de su implementación en el aula y finalmente se expone a manera de ejemplo, los elementos que se pueden considerar como criterios básicos de evaluación en los escritos de los estudiantes.

En los procesos de enseñanza aprendizaje se reconoce la escritura como uno de los principales medios de formación de habilidades cognitivas, éticas y estéticas en los estudiantes; sin embargo, se han creado una serie de elementos que hacen cuestionable el papel de los educadores al momento de entablar procesos evaluativos de las producciones escritas generadas por los estudiantes en el aula, como resultado de las consignas académicas propuestas como medio de verificación de aprendizajes.

En el desarrollo de la mediación de las diferentes asignaturas la producción escrita es el centro de los procesos comunicativos, ya que me-

diante esta los estudiantes comparten otras ideas, conceptualizaciones teóricas, puntos de vista o emociones. Este proceso comunicativo es un ejercicio de reflexión, puesto que el sujeto razona en torno al contenido de su escrito, sus propósitos o intención comunicativa y la audiencia potencial. Implica entonces el manejo de una serie de operaciones mentales desarrolladas por los educandos que regulan el producto texto que se desea presentar.

El texto que se convierte en el medio que visibiliza el aprendizaje y se somete a diversos procedimientos evaluativos activados por los docentes como audiencia primera de los mismos, se deja ver entonces, distintas intencionalidades comunicativas por parte de los estudiantes y distintas tendencias evaluativas frente a los contenidos por parte de los docentes.

Algunos docentes dan relevancia a los aspectos conceptuales y valoran los trabajos académicos desde su ámbito profesional; otros, evalúan más la forma y la gramática misma del texto; algunos más, enfatizan el pensamiento lógico y le asignan una alta valoración al manejo discursivo, la integralidad del tema y su contextualización teórica desde un área de saber específico; y finalmente, hay docentes para quienes se suman a los elementos anteriores la cantidad de producción escrita, o el nivel de referencialidad o ejemplificación práctica que puedan tener los temas previstos para la escritura.

Al respecto, cada criterio de evaluación dependerá del tipo de texto solicitado por el docente y de la experiencia como lectores y escritores de su saber específico, que conlleva en mayoría de los casos a evaluar el texto desde sus contextos, presaberes, teorías y autores, los cuales, no siempre son de conocimiento pleno por parte de los estudiantes, pero que a lo largo de su carrera de formación deben aprender a leer y asimilar, tanto el estilo de escritura, como los modelos de organización textual ejecutados por los docentes para la significación de las producciones académicas.

Se parte del hecho de considerar todo texto generado por los estudiantes como perteneciente a un discurso, teoría que implica el manejo de una serie de conocimientos previos que deben ponerse en juego frente a esos actos comunicativos y, de otro lado, dar lugar al pensamiento lógico-analítico, ya que mediante la escritura se propende por una organización de ideas con unidad y sentido completo que garanticen una comprensión de las informaciones, argumentos o postulados previstos en los textos presentados como consignas de clase.

Considerando lo anterior, sabemos que no solo se evalúa el trabajo de los estudiantes a partir de la aplicabilidad de algún concepto o el desarrollo de habilidades particulares en un estilo literario o el manejo de

elementos sintácticos, semánticos o pragmáticos del discurso, sino ante todo, se evalúa una serie de procedimientos que responden a los cánones establecidos en cada tipología textual; quizá en ello radica la complejidad de la evaluación de las producciones escritas y el deslinde de lo subjetivo frente a la objetividad que se da al momento de evaluar las producciones escritas de los estudiantes.

La evaluación es inherente al proceso de aprendizaje, es decir que la evaluación es formativa. El mismo proceso interactivo que se da en el proceso de producción textual tiene una función reguladora, tanto en la composición como en el mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo, que es el texto (Ballesteros, 2002). Por ende, la evaluación es una actividad sistemática integrada al proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento, lo más posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, y de una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en este inciden (Fernández, 2005).

El punto problemático radica también en la capacidad que presentan los educadores para el manejo de esas categorías discursivas, y en el determinismo que se haga en los trabajos de texto generados por los estudiantes; se pone de relevancia, que en algunos casos los docentes desbordan la atención en el marco de los conceptos, las teorías y los documentos de legalidad de la práctica educativa que deben poner en marcha.

En este mismo sentido, en el campo de la literatura, son frecuentes los antagonismos dados entre la creación literaria proyectada en la composición de los textos y la conceptualización teórica que tanto docentes como estudiantes presentan de estos productos, ya que dentro de la redacción hay taxonomías amplias de organización de los discursos acuñados a determinadas escuelas, tendencias o movimientos literarios que en algunos momentos de la evaluación, tienden a ser complejos de determinar, incluso si el docente no es ejemplo de un modelo de lector escritor.

Por tanto, dadas estas dificultades para dejar el plano de las subjetividades en la evaluación de las composiciones escritas de los educandos (inclúyase las creaciones literarias), últimamente se ha optado en los niveles de educación formal y no formal por la implementación de un sistema de evaluación por rúbricas, fruto de la autoría y autonomía del docente. Se construyen partiendo de una correspondencia entre el saber y saber-hacer, para el logro de competencias de los estudiantes. Como experiencia a destacar, se señala el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación educativa en educación a distancia (Martínez, 2008), y

cada vez se consolidan en instrumentos evaluativos de importancia en la educación formal.

Una rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo por lo que “las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata” (Vera, 2011, p. 6).

La Rúbrica es una guía, que intenta evaluar el funcionamiento de un estudiante a partir de criterios acordes a la temática y consigna de aprendizaje prevista, es un instrumento de evaluación empleado para valorar niveles de calidad en la producción de textos y aprendizajes de los educandos; bajo este concepto la rúbrica es una derivación estructural de las pruebas de actitudes, en las que sobresalen las escalas de Thurstone y Likert ³

Las rúbricas como guías de evaluación de los aprendizajes, permiten autorregular el trabajo docente, por la mediación de la enseñanza- aprendizaje, ya que establecen criterios claros de evaluación de los procesos académicos y sus textos de aula que tienen lugar en la educación en todos los niveles; y en cuanto a los estudiantes, les proporciona información necesaria para hacer el seguimiento y potencialización de sus procesos formativos, mejorar la calidad de sus trabajos.

En este sentido, se puede afirmar que una rúbrica “es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio sobre la ejecutoria de un estudiante en algún trabajo o proyecto” (Vásquez y Sarmiento, 2002, p. 63) dicho de otra manera, una rúbrica es una matriz que puede explicarse como un listado del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.

Vallejo (2017), sostiene que mediante las rúbricas se puede evaluar a estudiantes, docentes, materiales didácticos o a un curso. En este caso, el objeto de evaluación son los textos escritos por los estudiantes; y la indagación y análisis se centrará en cómo podemos utilizar la rúbrica

3 Likert: Estas fueron propuestas por Rensis Likert, psicólogo organizacional. En el campo de la investigación psicométrica y de actitudes, en el contexto de las organizaciones, la base consistía en señalar el grado de acuerdo y desacuerdo. En esta escala, sobre una línea continua, se ubican las opiniones o puntos de vista sobre los cuales se debe elegir.

para evaluar el aprendizaje mediante los procesos de producción escrita. Se debe tener en cuenta, que las rúbricas son un método para evaluar aspectos procedimentales, conceptuales específicos y/o actitudinales de diversas actividades del aprendizaje. Por otra parte, la flexibilidad en la construcción depende más de criterios del docente, del manejo de la asignatura y de los procesos de producción textual, y pueden aplicarse a distintas disciplinas siendo base de construcción valorativa de trabajo académico.

La rúbrica como herramienta evaluativa presenta varias ventajas, siguiendo lo propuesto por Vargas (2016) en su texto Catálogo para la elaboración de rúbricas para la evaluación del aprendizaje, esta herramienta, permite principalmente al estudiante la comprensión: de lo que es capaz de hacer y lo que falta para desarrollar una mejor calidad en sus trabajos académicos, ya que en la rúbrica se expone de manera clara las razones por las cuales se obtiene una determinada nota en sus trabajos escritos.

De esta forma se incluye un aspecto importante en la evaluación, ya que el conocimiento sufriente y común de los criterios evaluativos por parte de docentes y estudiantes, proporciona información suficiente para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que tanto docente como estudiante, sepan qué pueden hacer para avanzar mejorar el desempeño en sus procesos, a partir del reconociendo debilidades y fortalezas en la lectoescritura. En consecuencia, estas herramientas serán útiles para la evaluación tal como lo sustenta Vargas (2016) porque:

- Permite a los docentes, aumentar la calidad de la enseñanza al tener mayor claridad de los aspectos clave involucrados en las distintas fases del aprendizaje; sobre todo, porque consciente o inconscientemente se induce a los estudiantes a centrar la atención en los aspectos esenciales de los conceptos, teorías o procedimientos propios del currículo.
- Permiten al docente evaluar de una manera más objetiva los trabajos académicos, pues los criterios de valoración están explícitos y conocidos de antemano por todos, y no se pueden cambiar arbitrariamente.
- Permiten al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Los estudiantes tienen pautas explícitas con respecto a las expectativas de escritura del profesor.
- Los estudiantes pueden elaborar sus propias rúbricas como herramientas para autorregular sus procesos de aprendizaje y desarrollo como lectoescritores.

- Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes, ya que clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto a un determinado tema.
- Facilitan al estudiante criterios para que evalúe y haga la revisión final de sus trabajos, antes de entregarlos al profesor.
- Indican al estudiante las áreas en las que tiene deficiencias de escritura y con esta información, planear con el maestro las correcciones a aplicar.
- Proveen al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.
- Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades en su proceso de producción textual, lo que debe mejorar.
- Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación.
- Promueven la responsabilidad.
- Proporcionan criterios específicos para evaluar y documentar el progreso del estudiante en el ejercicio de su producción textual.
- Son fáciles de utilizar y de explicar.

Además, si tenemos presente que en los entornos educativos una de las preocupaciones ha sido la de generar criterios que permitan a los estudiantes participar en los procesos evaluativos responsables a través de la autoevaluación, dejando de lado la tendencia de atribuirse notas altas sin claridad en su justificación; es posible afirmar, que las rubricas pueden ser el mejor medio para que la participación en la tarea evaluativa tenga mayor representatividad y valor.

Las rúbricas facilitan la cooperación en el proceso final del enseñar a aprender, combinando los dos puntos de vista, del docente orientador y del estudiante en pro de su enriquecimiento formativo; la indagación de los criterios de evaluación aplicados a su labor académica, posibilita el ejercicio de un proceder negociable entre los agentes partícipes del proceso educativo, que conlleva al mejor desempeño de saber y hacer.

Para su elaboración se requiere definir una serie de indicadores coherentes a los objetivos de aprendizaje previstos para la asignatura, seguido de una serie de acciones claras que se espera, los estudiantes puedan desarrollar después del tratamiento de los temas. Por ello requiere definir indicadores que expresen diferentes niveles de calidad en los trabajos, valoración numérica o verbal, niveles de desempeño o rangos para alcanzar cada categoría. Veamos el siguiente ejemplo en la tabla 14.

Tabla 14. Ejemplo de Rúbrica.

	Cumple con todas las exigencias, se destaca	En la mayoría de los casos cumple con las exigencias	No cumple con las exigencias		
Indicadores con diferente nivel de calidad de criterio	Cumple con las exigencias con pocos errores u omisiones	Rara vez cumple con las exigencias			
Valor numérico o verbal	Excelente	Bueno	Suficiente	Deficiente	Malo
Rango de puntos	14 – 15	10–13	5 – 9	3 – 4	0–2

Fuente: Esta investigación. Adaptado de Martínez, J. (2008).
Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso.

El uso de esta herramienta no requiere solo un conocimiento de los procesos implicados en la teorización y diseño de la rúbrica, sino fundamentalmente un efectivo manejo de la competencia escrita por parte de los docentes, para poder ser orientadores de una comunicación eficaz en los trabajos académicos de los estudiantes.

La producción de textos escritos es un fenómeno complejo. A diferencia del lenguaje oral, la escritura requiere instrucción intencionada para que sea efectivamente adquirida y para que sirva a la realización de diversos propósitos sociales. Esto se explica por el hecho de que la escritura es una tecnología, es decir, un conjunto de conocimientos y habilidades elaborados para manejar algunos problemas de orden práctico.

En efecto, la escritura es un artefacto cultural cuyo dominio requiere de esfuerzo consciente y práctica constante (Grabe y Kaplan, 1996; como se citó en Rubio, 2011) que cumple, en gran medida, la función de constituirse como un sistema de memoria externa que, a su vez, impacta en el desarrollo de la cognición humana (Pozo, como se citó en Rubio, 2011).

Vemos como en las aulas los docentes empleamos los términos “redactar” o “componer” como sinónimos, para hacer alusión a la expresión escrita con coherencia, claridad, sentido y belleza, para incluir pensamientos ordenados, auténticos y sobre todo originales, y se asume la escritura, como habilidad adquirida, con cierto nivel de competencia para los educandos, que les permite exponer sus ideas, pensamientos,

sentimientos o puntos de vista sobre diversos campos del saber de forma correcta, armoniosa y con estilo definido. (Grabe y Kaplan, como se citó en Rubio, 2011):

Plantean que, por la creciente especialización de diversos campos del saber, la escritura se ha ido conceptualizando como un conjunto de destrezas altamente contextualizadas, lo cual significa que un individuo que produce un texto escrito recibe múltiples influencias desde el entorno comunitario y sociocultural en el cual se inscribe y que lo constituyen como escritor. Las prácticas de escritura modifican el estatus social, los modos de pensamiento, los conocimientos y la identidad de quienes aprenden a utilizarla. (p. 126)

Por ello la producción escrita no es solo una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas como la descripción de un parámetro general y todos sus matices: la definición, la explicación, la ejemplificación, la ilustración, la comparación, la integración, la generalización, la elaboración de hipótesis y la crítica; sino que todos estos procesos de pensamiento que ella implica, constituyen acciones de argumentación guiadas por la toma de posición o intencionalidad del autor.

En el proceso educativo los docentes generan prácticas letradas heterogéneas que demandan en los estudiantes: conocimiento temático, gramatical, textual y pragmático correspondiente a situaciones de comunicación muy diversas entre sí; pero también se ponen en evidencia elementos contextuales que fomentan su criticidad cuando la escritura se toma como resultado de un análisis de la lectura de su realidad.

Los estudiantes en su proceso formativo, deben escribir para aprender las diferentes disciplinas, e incluso para construir conocimientos de las experiencias que resulta de la interacción social, académica, etc., y favorecer así, el aprendizaje partiendo de sus intereses, necesidades y entornos culturales.

Sin lugar a duda, dichas prácticas se asientan sobre una dimensión que muchas veces no es evidente y que se relaciona con la subjetividad que se comparte en el proceso de formación.

Por tanto, determinando la relevancia que tiene la producción escrita en el aula, es importante comprender cómo evalúan los docentes y los significados que se asignan a esta práctica. Puesto que a partir de esto se ponen en evidencia los criterios académicos que los docentes conocen y aplican en la evaluación textual, y la justificación de las valoraciones, juicios, expectativas, actitudes desde sus saberes particulares, esto implica:

- a. Caracterizar las conceptualizaciones ligadas al proceso de escribir que poseen los docentes.
- b. Especificar las propiedades de escritura que ellos asignan a cada texto.
- c. Identificar el acento que le asignan en la comunicación escrita a aspectos formales, contextuales o teóricos al momento de la evaluación.
- d. Clarificar los criterios de los textos escritos que producen sus estudiantes.
- e. Generar una herramienta que permita a los estudiantes, comprender la concepción del proceso de escritura de los textos requeridos por parte de los docentes.

Partimos de la idea de que el texto debe ser comprensible y adecuado al contexto de comunicación en el que se enmarque; coherente en la organización de ideas; pertinente en el uso adecuado de nexos o conectores; en el texto se deben diferenciar niveles organizados dando importancia a unos elementos y subordinando a otros (Cassany, 2004).

Por tanto, los docentes debemos procurar que las comunicaciones escritas de los estudiantes se acerquen a esta finalidad, mediante el dominio de las propiedades del texto (unidad, sentido completo, coherencia, cohesión, adecuación), las estructuras organizativas de las diversas tipologías textuales y los géneros discursivos. Elementos que deben ser de total dominio por parte de los educadores evaluadores de consignas académicas, independiente del área de saber que ellos manejen. Lo importante es mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben usarse en el proceso de composición y redacción. Leamos entonces algunos de esos mínimos que los docentes deben conocer para evaluar la escritura en el aula:

- **El propósito** ¿para qué escribo? y **la audiencia** ¿a quién escribo?, serán relevantes para comprender el punto de vista del escritor frente al texto.
- **Claridad:** las ideas expresadas en el texto deben ser concisas, manejando un sentido frente a un tema.
- **Estética:** la soltura con que se emplean las palabras y se construyen las frases, sin expresiones recargadas de tecnicismos o neologismos.
- **Coherencia:** las palabras expresadas deben aparecer con un orden lógico para que el lector pueda tener una idea exacta de lo que está leyendo.

- **Originalidad:** pensamiento propio del autor frente al tema, concepto, teoría planeada para el proceso de escritura, siguiendo una secuencia hasta el desenlace del texto escrito.
- **Manejo discursivo:** reconocimiento del orden lógico de composición que presenta cada tipo de texto (superestructuras).

En este sentido, dentro del proceso complejo de la escritura se reconocen algunas etapas básicas que los estudiantes deben aplicar, al momento de dar lugar a la composición de sus textos académicos (ensayos, resúmenes, artículos, ponencias, reseñas críticas, talleres, informes de lectura):

- **Planificación:** considera el pensar y organizar las ideas.
- **Preescritura:** escribir un borrador y luego revisarlo para corregir.
- **Edición:** reescritura del trabajo y revisión de los aspectos formales.
- **Publicación:** compartir el texto con otros, darlo a leer para recibir réplicas.

Posterior al seguimiento de estas etapas, obtenemos la producción de los textos como elementos resultantes de un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y comunicar desde un propósito definido, acorde a las orientaciones y directrices de su modelo escritor: el docente, quien sigue siendo el primer y/o único receptor de los textos, en el que los aprendices siempre pensarán como audiencia y se preocuparán de la corrección de la escritura para desarrollar y explorar las ideas.

El ayudar a pensar, imaginar y crear, mediante la producción escrita es un objetivo de los docentes en el trabajo académico previsto para las materias. La escritura,⁴ es en consecuencia un proceso que tiene carácter estructurado, por ello es fundamental generar estrategias más objetivas para su evaluación en la interacción del aula, siendo una de ellas la rúbrica, que como herramienta evaluativa valora la producción de ideas, sin embargo su énfasis dependerá de la orientación del docente quien hará hincapié en el manejo discursivo, la imaginación o la creatividad depo-

4 En una dimensión cognitiva, la escritura se entiende como un proceso de interacción entre el conocimiento previo (lingüístico, textual, pragmático, temático), la problematización de la situación retórica (tema, propósito, audiencia) y el control consciente de tareas vinculadas con la preescritura, la textualización y la reescritura; en otras palabras, el escritor anticipa, regula y dispone estratégicamente los efectos que busca generar, la imagen que desea presentar de sí, la progresión de las pistas para favorecer la comprensión de los potenciales lectores, la gestión de diversas voces en su propio texto (Rubio, 2011).

sitada en el texto, o en la efectividad de la comunicación y organización de la información en el contenido.

En definitiva, las rúbricas son una estrategia evaluativa pertinente para los diversos tipos de texto que tienen lugar en el aula, ya que posibilitan la corrección del proceso de escritura.

No se corrige solo el producto, sino el proceso de redacción y comprensión de una determinada temática. “No interesa tanto erradicar las faltas de gramática como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere bloqueos, [...]” (Ortega y Torres, 1994, p. 3), gane en pensamiento lógico, analítico, sintético y eficaz en la comunicación.

Siguiendo a Moreno (2012) podemos notar la importancia de estas herramientas para la evaluación ya que:

- a. Son instrumentos de evaluación auténtica.
- b. Facilitan la evaluación de competencias complejas.
- c. Están basadas en criterios de desempeño claros y coherentes.
- d. Describen lo que será aprendido.
- e. Son esencialmente descriptivas y enfatizan una evaluación cualitativa, aunque no se excluye lo cuantitativo.
- f. Ayudan a los estudiantes a supervisar su proceso de aprendizaje y valorar su propio desempeño.
- g. Contribuyen a fundamentar juicios evaluativos dando mayor objetividad.
- h. Permiten el ejercicio de la evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Efectivamente, las rúbricas son un medio óptimo para evaluar la composición escrita, ya que, en cada uno de sus indicadores, considera al escrito como un tejido de múltiples elementos sintácticos, semánticos, pragmáticos, lingüísticos, que ponen en evidencia la interpretación, argumentación y proposición de los educandos. En consecuencia ¿Qué aspectos podemos evaluar mediante la rúbrica?

- La concepción de docentes y estudiantes de los diversos tipos de textos (narrativos, expositivos, argumentativos).
- Dominios de las diversas propiedades textuales, cuando el texto desarrolla las ideas en forma coherente, con cohesión.
- **Fluidez:** empleo de un amplio vocabulario, rico y expresivo, uso de sinónimos, antónimos; el uso apropiado de términos según la intencionalidad del mensaje.
- **Legibilidad en la escritura:** abarca la delimitación temática, la buena presentación del escrito.

- **Estructura y partes:** este indicador se refiere a los componentes del texto, su organización interna; la superestructura acorde al tipo de discurso (Van Dijk, 1980).
- **Construcción adecuada de oraciones:** con este indicador se evalúa la gramática, la sintaxis, etc. Conviene que se observe, si se organizan bien las oraciones, los párrafos y si no hay errores de concordancia.
- **Progresión temática:** este indicador hace referencia a si existe una lógica en el texto, si se sigue un orden determinado o si se desarrollan las ideas principales y secundarias.
- **Referencialidad:** manejo de informaciones, teorías o conceptos en el texto acorde a la temática planeada usando como recursos la paráfrasis, citas textuales o contextuales acorde al tipo de texto requerido.
- **Claridad de ideas:** las ideas se deben expresar con sencillez y siguiendo un orden lógico.
- **Organización externa del texto:** Espacio, margen y sangría, es decir, Normas de escritura académica, referencias bibliográficas.

Con lo mencionado, se ratifica que las rúbricas como estrategia de evaluación permiten valorar no sólo el texto producido, sino todo el proceso seguido por el estudiante para el logro de la composición textual final.

En este sentido, el texto como un evento comunicativo demanda cierto grado de esfuerzo cognitivo, se orienta a un propósito y se estructura en base a la relación entre los potenciales interlocutores. Es un punto de entrada a la cognición del sujeto que escribe, al contexto sociocultural en que se inserta, a los principios ideológicos que sustentan su visión de mundo, entre otras dimensiones posibles. El texto es el resultado de un conjunto de opciones de significación en diferentes niveles, que deja implícita una serie de aspectos para que sean recuperados por los potenciales lectores (Halliday, 1994). Por tanto, la evaluación textual en un contexto académico debe generar herramientas que validen esa escritura como proceso.

Se aprende la escritura cuando se utiliza el código para significar, lo cual implica que el escritor sea cada vez más consciente del poder de las elecciones lingüísticas en la construcción de diferentes tipos de significados; concretamente, esto se realiza mediante la descripción de los géneros que se utilizan en el contexto académico, con la finalidad de que los estudiantes puedan reconocer y utilizar sus rasgos léxicos y gramaticales, para presentar información de manera precisa, es decir, contar

con la habilidad de establecer las opciones discursivas que se esperan según la tarea solicitada.

Por tanto, es comprensible que en este proceso de significación es el docente, quien busca generar herramientas objetivas para orientar y valorar el proceso de pensamiento de los estudiantes; lo que implica, partir de una reflexión en torno a los propósitos y contenidos que se desean exponer en los textos; la determinación de la audiencia a la cual potencialmente se destina el texto; el tipo de texto que se desea construir y sus características estructurales, etc.. En este sentido, las rúbricas permiten determinar el nivel de desempeño del estudiante en sus procesos de lectoescritura y la definición de mecanismos de realimentación.

Por ello, los docentes debemos comprender no solo las tipologías textuales, sino también el proceso de composición, que se valoran mediante la estructuración de una rúbrica que estará integrada por criterios de composición textual, escalas de valoración y un porcentaje de calificación cuantitativa. A continuación, se proponen algunos modelos de rúbricas para evaluar los tipos de texto más usados en el aula⁵:

5 Se busca poner en práctica las rúbricas propuestas para la evaluación de diversos textos, propios del área de Lengua Castellana y Literatura.

5.1.1 Reseña crítica

Tabla 15. Rúbrica de Evaluación Reseña Crítica.

Ítem evaluado	Valoración baja	Valoración media	Valoración alta	Máximo puntaje
Estructura del informe: fines del trabajo.	La reseña se escribe tomando como referente otro texto diferente al documento de lectura propuesto. Aceptable: 5 puntos	La reseña se escribe desde el tema planteado, pero no da cuenta de las ideas centrales. Bueno: 10 puntos	La reseña se escribe desde el tema planteado, presentando las ideas centrales del texto. Excelente: 20 puntos	20
Construcción de reseña	No contiene las normas básicas para la presentación de una reseña: introducción temática, síntesis comentada, argumentos de análisis, conclusión. Escribe otro tipo de texto diferente al solicitado. Aceptable: 5 puntos	El texto presenta una estructura base: introducción y síntesis, pero carece argumentación crítica y conclusión. Bueno: 10 puntos	Presenta los contenidos de una forma clara, coherente y precisa, desarrollando las normas básicas para la presentación de una reseña: introducción temática, síntesis comentada, argumentos de análisis, conclusión. Excelente: 20 puntos	20
Redacción y ortografía	El trabajo presenta errores de redacción y ortografía, y no cumple con las normas de escritura académica Aceptable: 2 puntos	No presenta errores de ortografía, pero la redacción no es adecuada. Además, no cumple con las normas de escritura académica Bueno: 3 puntos	La redacción y ortografía es excelente, se organiza la información siguiendo normas de escritura académica. Excelente: puntos 5	5
Referencias bibliográficas y cibergrafía	Se maneja de manera inadecuada el uso de citas y referencias. Aceptable: 2 puntos	Aunque presenta citas y referencias, éstas no se articulan adecuadamente con el trabajo. Bueno: 3 puntos	El manejo de citas referencias es satisfactorio Excelente: puntos 5	5
TOTAL				50

Fuente: Esta investigación. Autoría propia, 2018.

5.1.2 Ensayo académico

Tabla 16. Rúbrica para Evaluación de Ensayo Académico.

Ensayo académico	Valoración baja	Valoración media	Valoración alta	Máxima valoración
Objeto	El trabajo no define un tópico coherente a la temática prevista	El texto presenta dos temas y no delimita uno específico para el ensayo	El texto delimita un tema específico coherente al tópico previsto para el trabajo	5
Presentación o introducción	El escrito no presenta una introducción general del tema, su intencionalidad es confusa.	El escrito presenta una introducción general del tema, pero no define la intención de comunicación o el propósito que sigue.	El escrito presenta una introducción general del tema, describiendo intencionalidad y relación con las teorías de trabajo.	10
Tesis. Idea por demostrar, aclarar o refutar.	El texto es más descriptivo e informativo, no tiene una tesis de desarrollo.	El texto plantea una tesis, pero no se desarrolla de manera profunda en el discurso.	El texto plantea una tesis que se sustenta mediante argumentos coherentes a la teoría.	10
Argumentos Autoridad Hecho Racionales	El texto no presenta argumentos propios, sólo se sustenta en citas de otros autores sin aporte del estudiante.	El texto presenta argumentos de varios tipos, pero no define la posición del estudiante sobre la tesis planteada.	El texto presenta diversos tipos de argumentos que respaldan la posición de defensa de la tesis planteada.	10
Conclusión	El texto no tiene una conclusión de cierre.	El texto tiene una conclusión, pero no es coherente con la tesis y los argumentos.	El texto presenta una conclusión coherente a la tesis y a los argumentos.	10
Referencias	El texto no da cuenta de los documentos consultados.	El texto incluye las referencias consultadas, pero no se expresan siguiendo las normas APA	El texto incluye todas las referencias consultadas y se expresan adecuadamente.	5
Total				5.0

Fuente: Esta investigación. Autoría propia, 2018.

5.1.3 Mapas conceptuales

Tabla 17. Rúbrica Mapa Conceptual.

Valoración	4 puntos	1 punto	0 puntos
Profundización del tema	Descripción clara y sustancial del tema y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua del tema, algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción incorrecta del tema, sin detalles significativos o escasos.
Aclaración sobre el tema	Tema bien organizado y claramente presentado, así como de fácil seguimiento.	Tema bien focalizado, pero no suficientemente organizado.	Tema impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.
Alta calidad del diseño	Mapa mental sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño, planteados sin errores de ortografía.	Mapa mental sencillo, pero bien organizado con al menos tres errores de ortografía.	Mapa mental mal planteado que no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del mapa	La imagen central se asocia correctamente con el tema, las ideas principales y secundarias se distinguen unas de otras y las palabras claves representan conceptos importantes. Las imágenes utilizadas son adecuadas.	La imagen central se asocia con el tema, pero no se distinguen las ideas principales de las secundarias, las palabras clave no aportan una idea clara de cada concepto tratado y las imágenes no se relacionan con los conceptos.	La imagen central representa una idea o concepto ambiguo, las ideas principales y secundarias están mal organizadas y no cuenta con palabras clave. Las imágenes han sido mal seleccionadas porque no representan ideas relacionadas con el tema.
Presentación del mapa	La selección de los colores y la tipografía usada fueron atractivas, además el mapa se entregó de forma limpia en el formato que determinó el docente (papel o digital).	Los colores y la tipografía usada no permiten una correcta visualización del mapa, aunque la entrega fue en el formato preestablecido.	Se abusó del uso de colores y tipografías y la entrega no se dio de la forma preestablecida por el docente.
Total	5.0		

Fuente: Esta investigación. Adaptado de Vargas (2016). Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje.

5.1.4 Resumen

Tabla 18. Rúbrica para la Evaluación de un Resumen.

Valoración	Excelente	Bueno	Aceptable
Profundización del tema	Descripción clara y sustancial del tema y buena cantidad de detalles.	Descripción ambigua del tema, algunos detalles que no clarifican el tema.	Descripción incorrecta del tema, sin detalles significativos o escasos.
Aclaración sobre el tema	Resumen bien organizado y claramente presentado, así como de fácil seguimiento.	Resumen bien focalizado, pero no suficientemente organizado.	Resumen impreciso y poco claro, sin coherencia entre las partes que lo componen.
Alta calidad del diseño	Resumen sobresaliente y atractivo que cumple con los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía.	Resumen simple pero bien organizado con al menos tres errores de ortografía.	Resumen mal planteado que no cumple con los criterios de diseño planteados y con más de tres errores de ortografía.
Elementos propios del resumen.	El resumen fue breve y las ideas se relacionaron entre sí en un solo texto. Solo fueron plasmadas las ideas más importantes.	Se seleccionaron las ideas más importantes, pero no se relacionaron coherentemente, el resumen carece de sentido.	El resumen es extenso y no se distinguen las ideas más importantes de las ideas secundarias.
Presentación del resumen	La presentación / exposición fue hecha en tiempo y forma, además se entregó de forma limpia en el formato preestablecido (papel o digital)	La presentación / exposición fue hecha en tiempo y forma, aunque la entrega no fue en el formato preestablecido.	La presentación / exposición no fue hecha en tiempo y forma, además la entrega no se dio de la forma preestablecida por el docente.

Fuente: Esta investigación. Adaptado de Vargas (2016). Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje.

5.1.5 Trabajos de grado

Tabla 19. Rúbrica para Evaluación de Trabajos de Grado.

Criterios	Escalas			Valoración
	Deficiente 0	Insuficiente 1	Suficiente 2	
1. Delimitación del tema	Si es: -ambigua -inconsistente -No definida	Si es: Una formulación incompleta	Si incluye Una descripción precisa y objetiva	El tema se delimita adecuadamente con proposiciones formales y especificaciones claras del objeto de estudio. 3
2. Formulación del problema	No se enuncia como oración tópica o pregunta	Se formula una pregunta mal estructurada sin relación con el tema.	Se formula un interrogante, pero no es acertado en su redacción.	El problema se enuncia correctamente con relación al tema delimitado como pregunta. 5
3. Antecedentes o descripción del problema	No se incluye descripción o antecedentes del tema	Se incluye informaciones sobre el problema, pero no son coherentes y de fundamentación conceptual	Las explicaciones del problema son pertinentes y adecuadas, pero presentan errores en la redacción.	Las explicaciones del problema son adecuadas, pertinentes, de profundidad conceptual. 5
4. Redacción de objetivos	Se incluyen objetivos, pero no se formulan adecuadamente	Los objetivos se relacionan con el tema, pero no contribuyen a la solución del problema planteado	Los objetivos se relacionan con el tema o problema, pero deben redactarse mejor	Los objetivos formulados son adecuados a lo que se investiga 3

Continúa

Tabla 19. Continuación

Criterios	Escala				Valoración
	Deficiente 0	Insuficiente 1	Suficiente 2	Superior 4	
5. Línea de investigación	No se define línea de investigación	Se define una línea de investigación, pero no es la adecuada al tema planteado	Identifica una línea de investigación, pero las justificaciones frente al tema son insuficientes	Se identifica claramente la línea de investigación dentro del proyecto	2
6. Utilidad de la investigación	No contribuirá a resolver problema alguno en el conocimiento, la comunidad y el área específica de formación.	Sólo dará descripciones sobre un asunto ya tratado por otras disciplinas	Resolverá un problema tentativamente	Solucionará un problema de importancia para la comunidad, el conocimiento y el área específica de formación.	3
7. Documentación	Sin nociones de la documentación del tema que se investigará.	Idea muy general frente al tema que se investigará	Documentación definida sobre lo actualmente conocido acerca del tema que se quiere investigar	La documentación completamente definida y detallada sobre lo actualmente conocido acerca del tema que se quiere investigar	3
8. Marco teórico general	Incluye nociones generales y sin rigor investigativo	Incluye conceptos básicos, pero se limita a la consulta de una sola fuente	Incluye nociones básicas del tema desde consultas de diversas fuentes	Incluye los conceptos centrales del tema, los respalda con juicios críticos y citas de fuentes.	12

Continúa

Criterios	Escalas				Valoración
	Deficiente 0	Insuficiente 1	Suficiente 2	Superior 4	
9. Contexto	No se define claramente el espacio donde se desarrollará la investigación	El contexto de la investigación se presenta de manera muy amplia, sin delimitarse, con informaciones no adecuadas.	Está definido el contexto de investigación, aunque no se explica de manera sintética	Está claramente delimitado el contexto de la investigación y es mínima la posibilidad de cambio.	2
Aspectos metodológicos					
10. Orden en la presentación del informe	El informe no sigue el orden establecido para su presentación.	El informe presenta un orden secuencial, pero contiene datos no solicitados	El informe se ajusta a las pautas de presentación, pero no aplica las normas de estilo	El informe se organiza de manera correcto siguiendo las normas de estilo.	2
11. Tipo y enfoque de investigación	No se definen dentro del proyecto	Se define únicamente el enfoque investigativo	Se definen estos elementos de manera general	Se define estos elementos con las explicaciones respectivas sobre el tema.	2
12. Instrumentos de recolección de información	No se especifican en el estudio	Se definen sin relación al tema que se justifica	Se definen con especificaciones adecuadas	Se definen incluyendo anexos y explicaciones de cada técnica	2

Continúa

Tabla 19. Continuación

Criterios	Escalas			Valoración	
	Deficiente 0	Insuficiente 1	Suficiente 2		Superior 4
13. Posibilidad de verificación de resultados	Será difícil verificar los resultados de la investigación	Son escasas las posibilidades de verificar los resultados	Son considerables las posibilidades de verificar los resultados	Son óptimas las posibilidades de verificar los resultados.	2
14. Propiedades del método	No se está seguro si el método de investigación que se quiere emplear sea el adecuado	Hay cierta posibilidad del método propuesto funcione, pero no es seguro.	Hay cierta posibilidad que el método funcione, pero sólo parcialmente	Hay completa seguridad que el método seleccionado funcione	2
Componentes administrativos					
15. Viabilidad de la propuesta en el tiempo. cronograma	No se planifican el cronograma de actividades	La planificación de las actividades y el tiempo se da de manera vaga	Los tiempos y las actividades están definidos	Los tiempos y las actividades están claramente definidos detallando un orden posible de imprevistos	2
Total					5.0

Fuente: Esta Investigación. Autoría propia, año 2018.

En general, si los docentes aplican estas herramientas en la evaluación de los diversos textos que se generan en la comunicabilidad de los saberes del proceso de enseñanza aprendizaje, lograrán, el mejoramiento sustancial de las competencias lectoescritoras en los estudiantes y mayor objetividad para la evaluación de los aprendizajes.

Aunque los docentes tengan un amplio dominio de sus competencias pedagógicas y a partir de ellas planifiquen diversas estrategias de evaluación, es importante motivarlos para que se acoja la implementación de las rúbricas, como instrumentos complementarios que apoyen el desarrollo de los procesos de escritura de los educandos. El fomento del uso de rúbricas para evaluar la escritura, posibilitaría que los estudiantes participen de manera directa en su diseño, y de esta manera en la evaluación de la escritura, atendiendo con mayor atención las etapas de planeación, revisión y edición de los textos académicos.

La formación de profesionales en el campo de la lengua y la literatura, implica proveer a los educandos del conocimiento necesario para evaluar el proceso de escritura, por ello abordar el uso de rúbricas en el plano práctico de la enseñanza y el aprendizaje, permitirá a los estudiantes un manejo claro de los criterios evaluativos de esta competencia, en el marco profesional, en el que ellos incidirán desde su práctica docente.

I Conclusiones

- Los elementos generales que los docentes consideran al evaluar la producción escrita de textos académicos de los estudiantes, se orientan a valorar la ortografía y el carácter formal del texto, el tipo de registro, gramática del texto, propiedades textuales, estructura discursiva y aspectos de orden gráfico y referencial en los escritos.
- No existen criterios uniformes entre los docentes en su manera de evaluar la producción escrita de los estudiantes, al momento de presentar la valoración de los trabajos de los estudiantes, no se argumenta las falencias textuales y la revisión se agota en una calificación numérica, situación que impide que los estudiantes comprendan el avance de su proceso escritural.
- Los docentes del programa presentan tendencia a valorar los textos mediante una nota atribuible a: los errores o aciertos que presentan los estudiantes en la forma del texto; integración de lo leído con el contexto de los estudiantes o de la disciplina particular; y la aplicación de una estructura discursiva.
- La escritura es percibida por los docentes como un producto final, que no es sometido a la construcción de varias revisiones, sino que se concibe como la estructura de un texto acabado.
- Los estudiantes señalan que la evaluación de la escritura no sólo se limita a valorar la redacción del texto, la gramática, propiedades textuales, estructura discursiva y aspectos de orden gráfico y referencial en los escritos, considera además la extensión, el tipo de escrito, la puntualidad en la entrega y la evidencia de una bibliografía adecuada para su desarrollo.
- Desde la perspectiva de los estudiantes, la evaluación de la escritura radica en asignar una nota al trabajo – texto elaborado, sin considerar las particularidades de la redacción de este o el manejo de argumentos, ya que son escasas las retroalimentaciones a sus escritos, que permitan verlos como documentos perfectibles.
- La escritura es una de las habilidades comunicativas que se emplea con mayor frecuencia para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, muestra de ello son los diversos géneros discursivos que producen los estudiantes al cursar cada una de las materias propias de su plan de estudios.

- Dentro del proceso evaluativo de la escritura, debe fortalecerse entre los docentes del programa el conocimiento de las etapas de escritura y los géneros académicos, con el ánimo de lograr una reflexión sobre las prácticas evaluativas de esta habilidad que se fomenta desde las aulas.
- En la formación de la habilidad de la escritura los profesores deben incluir también como elemento de enseñanza sus textos propios y someterlos a procesos de evaluaciones recíprocas, para que los estudiantes conozcan como escriben sus maestros, y su acción de escritor experimentado al momento de trabajar con los recursos del lenguaje.
- La implementación de las rúbricas como instrumentos de seguimiento y evaluación, permitirá a los estudiantes el desarrollo de un proceso de reflexión, frente a las operaciones mentales que implica la construcción de los diversos tipos de texto en el ámbito de formación específica, siguiendo una sistematización del conocimiento acorde al contexto teórico, delimitado por la ciencia, la teoría, el concepto, el contexto, y con la mediación del docente.
- Las Rúbricas no pretenden ser un condicionamiento o paradigma para encasillar el pensamiento del estudiante, pero si se enfocan, en lograr el discernimiento de la tarea escritora, atendiendo a un propósito comunicativo definido.
- La implementación de la rúbrica como medio para evaluar la escritura de textos académicos, permitirá a los estudiantes, comprender con mayor claridad los distintos aspectos de la producción escrita, y lograr así herramientas conceptuales para analizar y mejorar activamente los textos que escriben.
- Finalmente, la implementación de las rúbricas posibilita que, en el proceso de evaluación de los textos generados por los estudiantes, se fortalezcan el pensamiento lógico, la capacidad de análisis y el manejo de las propiedades textuales, puesto que la escritura como una actividad intelectual exige el ordenamiento global de la información.

I Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas humanística*, 68, 297-340. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3930023>.
- Ballesteros, M. (2002, del 1 al 4 de octubre). *Recursos para la producción escrita en primaria (ponencia)*. Seminario de Lectura y Escritura.
- Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. Graw Hill.
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia. *Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-155. https://www.researchgate.net/publication/28224646_El_contexto_de_la_evaluacion_de_los_aprendizajes_en_la_educacion_superior_en_Colombia_sugerencias_y_alternativas_para_su_democratizacion.
- Camargo, Z., Caro, M., Castrillón, C. y Uribe, G. (2008). Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. *Magis: Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf
- Caraballo, P. (s.f). *¿Qué es un texto académico?* <https://pablocaraballo.wordpress.com/2015/03/10/que-es-un-texto-academico/#:~:text=Una%20definici%C3%B3n,de%20an%C3%A1lisis%2C%20reflexi%C3%B3n%20e%20investigaci%C3%B3n> .
- Carlino, P. (2003). Reescribir el examen: transformando el epitafio en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1), 81-96. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75.pdf>.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 7(16), 71-117.
- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1997). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Ciapuscio, E. (1994). *Tipos textuales*. Ciclo Básico Común.
- Ciapuscio, E. y Kuguel, I. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En G. Palacios y M Fuentes, (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Salamanca Almar.
- Clerici, C. (2013). *Lectura y Escritura de Textos Académicos y Científicos*. http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%A9micos_y_cient%C3%ADficos.

- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México DC.
- Escorcía, J. (2008). ¿Qué es la evaluación educativa? *Lumen*, edición 7. <https://docplayer.es/31830934-Que-es-la-evaluacion-educativa-resumen.html>.
- Facultad de Educación. (2014). *Proyecto Educativo del Programa*. Universidad de Nariño.
- Fernández, L, y Bressia, R. (2013). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://unlugarpropio.files.wordpress.com/2013/08/tipos-de-textos-acad3a9micos-publicables.pdf>
- Fernández, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Morata S.L.
- Gómez, M. (2013). Tipos de textos producidos por estudiantes de licenciatura en español e inglés, Universidad de Nariño. *InvestigiumIRE*, 4(1), 165-178. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/52>.
- González, J. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar*, 10(18), 101-116. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/11/10>
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Lázaro, F. (1994). *Cómo se comenta un texto literario*. Publicaciones Cultural.
- Martínez, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, (6), 129-134. https://www.researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_escolar_Su_construccion_y_su_uso
- Morales, F. (2003). Evaluar la escritura, sí, pero ¿qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48. <file:///C:/Users/Acer/Desktop/acreditacion/Dialnet-EvaluarLaEscrituraSiPeroQueYComoEvaluar-2971903.pdf>.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas. <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3363/1/Escritura.%20Un%20estudio%20de%20las%20habilidades%20de%20los.pdf>
- Ortega, A. y Torres, S. (1994). Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera. En J. Sánchez y I. Santos, (Eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 301-312). Red de Bibliotecas Universitarias Española.

- Ortega, A., y Torres, S. (1994). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/AnalDisc1996.pdf>
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 23, 61-68. <https://www.redalyc.org/pdf/347/34702304.pdf>.
- Parodi, G. (2008). Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. En A. Escofet, K. Jauregi y M. Ruiz, (Eds.). *Español para Fines Específicos* (pp. 35-57). Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55. <http://ve.scielo.org/pdf/l/v51n80/art01.pdf>.
- Parodi, G. (Ed.). (2015). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. https://euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf.
- Patiño, L. (2010). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Educación y Pedagogía*, 18(46), 125-133. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6940>.
- Peña, L. (2007, 26 y 27 de abril). Proyecto: Leer y escribir en la universidad (ponencia). *Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior*, Bogotá, Colombia.
- Peña, L. (2008, 26 de diciembre). La competencia oral y escrita en la educación superior (comité). *Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior*, Barranquilla, Colombia.
- Pizarnik, A (23 de noviembre de 2012). Los malditos: Alejandra Pizarnik (fragmento Bordelois). <http://alejandrapizarnik.blogspot.com/2012/>
- Ramírez, B. (2020). *Sensible Razón de Leer y de Escribir*. Editorial Universidad de Nariño.
- Ramírez, R. (2012). *Historia curricular de programas de Educación Superior en Nariño: caso Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (1994-2009)*. Editorial Universidad de Nariño.
- Ramírez, B. (2010). *Didácticas de la lengua y la argumentación escrita*. Editorial Universidad de Nariño.
- Ramírez, R. (2008). *La competencia argumentativa escrita en la educación básica, estado de la cuestión*. Editorial Universidad de Nariño. <https://es.calameo.com/read/0007874105adf292f0085>.

- Roldan, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un Prisma. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(3), 1-13. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4010Roldan.pdf>.
- Rubio, M. (2011). Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. *Literatura y Lingüística*, 23, 123-140. [<https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n23/art08.pdf>].
- Vallejo, M. (2017, 16,17 y 18 de noviembre). La rúbrica: un medio para evaluar aprendizajes. Ponencia: Congreso Nacional de experiencias educativas: Aportes hacia la paz. Universidad de Nariño.
- Valero, A. y Fernández, E. (2006). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Octaedro.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Vardi, I., y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo y seña*, (16), 15-32. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5692/5087>
- Vargas, E. (2016). *Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje*. Centro Universitario de Desarrollo Intelectual. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/catalogo-de-rubricas.pdf>
- Vásquez, C. y Sarmiento, H. (2002). *¿Cómo aprender en la UNAD? Orientaciones para integrarse a la educación a distancia*. Editorial Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Vera, L. (2011). Rúbricas y listas de cotejo (Diapositiva de PowerPoint). Repositorio material departamento de educación y ciencias sociales Universidad Interamericana de Puerto Rico. <https://viancep2012.files.wordpress.com/2011/12/rubricas.pdf>.
- Vera, L. (2004, Octubre). Rúbricas y listas de cotejo. Recuperado del sitio <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>
- Zamudio, G. y Giraldo, G. (2013). *La evaluación de la escritura en la educación superior*. Santiago de Cali. Editorial Universidad Santiago de Cali. https://repository.usc.edu.co/bitstream/20.500.12421/12/1/Evaluaci%C3%B3n_Escritura_Educaci%C3%B3n_Superior.pdf

Anexo A

Matriz de análisis categorial por objetivos

Objetivos	Categoría	Técnica	Instrumento	Fuente
Caracterizar los conocimientos presentes por los docentes acerca del proceso de producción escrita.	Conceptualizaciones sobre evaluación	Entrevista Revisión documental	Guión de Preguntas PEP Microcurrículos	Docentes del Programa
Determinar las estrategias empleadas por los docentes para el fomento de la competencia escrita en el aula.	Estrategias didácticas	Encuesta Revisión documental	Formulario de Preguntas PEP Microcurrículos	Estudiantes del programa
Establecer los criterios de evaluación manejados por los docentes para las diversas tipologías textuales generadas en las consignas académicas.	Criterios de evaluación de la escritura	Revisión documental Entrevista	Guión de Preguntas PEP Microcurrículos	Docentes del Programa
Proponer una estrategia de evaluación de la producción textual a partir de rúbricas.	Propuesta de evaluación de la escritura	Revisión documental	Textos especializados	Libros

Fuente: Esta investigación. Autoría propia, 2016

Anexo B. Encuesta a estudiantes

Universidad de Nariño Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Estimados estudiantes los aportes suministrados por ustedes en esta encuesta serán fundamentales para el desarrollo de la propuesta de investigación relacionada con la evaluación de la producción escrita.

Objetivo: Identificar el concepto de evaluación escrita en la población de estudiantes

PREGUNTAS

- 1. Seleccione la concepción de evaluación que a su criterio predomina en la visión de sus docentes en la licenciatura en lengua Castellana y Literatura:**
 - a. Un instrumento de la práctica educativa que permite comprobar si los procedimientos utilizados son igualmente efectivos en el logro de los fines educativos»
 - b. Un sistema de control de la calidad en el cual puede ser determinado en cada etapa el proceso de enseñanza-aprendizaje, si éste es efectivo o no, y si no lo es, qué cambios deben realizarse para asegurar su efectividad».
 - c. Un proceso que incluye una gran variedad de evidencias además de los exámenes parciales o finales»
 - d. «Un método de adquisición y procesamiento de las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje y la enseñanza».

- 2. Los docentes emplean la composición de textos escritos en la evaluación de su asignatura de una manera:**
 - a. Permanente
 - b. Esporádica
 - c. Frecuente
 - d. No solicitan textos escritos

3. Seleccione los tipos de texto que emplean los docentes con mayor frecuencia para desarrollar el proceso de evaluación de su asignatura:

- a. Producción de textos: narraciones, crónicas, biografías, poemas, diarios, ensayos, ponencias, artículos
- b. Talleres: comprensión, interpretación y producción de textos, mapas conceptuales
- c. Parciales temáticos: pruebas objetivas
- d. Exposiciones, socializaciones temáticas, conversatorios o videoforos
- e. Proyectos: trabajos de grado, propuestas temáticas, proyectos de aula, portafolios
- f. Teatro. Guiones teatrales, performans, puestas en escena, salidas de campo
- g. Informes de lectura: análisis literarios, reseñas críticas, resúmenes, síntesis

4. Seleccione los tipos de texto que emplean los docentes con menor frecuencia para desarrollar el proceso de evaluación en su asignatura:

- a. producción de textos: narraciones, crónicas, biografías, poemas, diarios, ensayos, ponencias, artículos
- b. talleres: comprensión, interpretación y producción de textos, mapas conceptuales
- c. parciales temáticos: pruebas objetivas
- d. exposiciones, socializaciones temáticas, conversatorios o videoforos
- e. Proyectos: trabajos de grado, propuestas temáticas, proyectos de aula, portafolios
- f. teatro. Guiones teatrales, performans, puestas en escena, salidas de campo
- g. informes de lectura: análisis literarios, reseñas críticas, resúmenes, síntesis

5. Seleccione con una X uno o varios de los criterios que usted considera evalúan los docentes al valorar la composición de los textos académicos:

Selección	Lingüístico	Tipo de discurso, intencionalidad del texto, tipología del escrito, fondo, forma
	Semántico	Léxico, propiedades textuales: cohesión y coherencia local y global, sentido completo, progresión temática, selección de registros lingüísticos.
	Sintáctico	Construcción de enunciados, uso de conectores, adecuación del texto, ortografía, normas de redacción.
	Pragmático	Contexto comunicacional, relación con la problemática de la asignatura, referencias y correferencias, creatividad.
Otros criterios: ¿Cuáles?		

6. Seleccione el tipo de textos que con mayor frecuencia les proponen escribir los docentes para evaluar su asignatura:

- a. Textos argumentativos
- a. Textos descriptivos
- b. Textos expositivos
- c. Textos estéticos: narrativa, poesía, teatro

7. Al valorar los escritos de sus estudiantes los docentes los respaldan con observaciones:

- a. Generales, de tipo oral para todo el grupo
- b. Puntuales, de manera escrita en cada trabajo entregado
- c. Gráficas: usando convenciones explicadas a los estudiantes con anticipación

- d. Objetivas: a través de rúbricas de evaluación socializadas y concertadas en el grupo

8. A nivel de la escritura usted considera como fortaleza:

- a. la escritura de textos académicos
- b. La escritura de textos científicos
- c. La presentación de comunicaciones orales: presentaciones, videos
- d. La escritura de textos literarios

9. A nivel de la escritura usted considera como debilidades:

- a. La escritura de textos académicos
- b. La escritura de textos científicos
- c. La presentación de comunicaciones orales: presentaciones, videos
- d. La escritura de textos literarios

10. ¿Conoce usted el concepto de rúbricas de evaluación de la composición escrita?

- a. Si, alguna vez los docentes la mencionaron
- b. No, los docentes dan libertad para escribir sin pautas estandarizadas
- c. Si, las he diseñado en mi proceso de docencia
- d. No, el tema es desconocido

Anexo C. Entrevista a estudiantes

Universidad de Nariño Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Objetivo: Establecer los criterios de evaluación manejados por los docentes para las diversas tipologías textuales de los trabajos de los estudiantes.

Responda con claridad las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué cree usted que sirve la evaluación?
2. ¿Qué elementos considera usted que debe tener una buena evaluación?
3. ¿Qué considera usted que debe ser evaluado en los textos académicos de los estudiantes?
4. ¿Qué aspectos cambiaría de la forma en la que hoy se evalúa la producción escrita de los estudiantes?
5. ¿Cómo podemos guiar al estudiante para mejorar los procesos de escritura de textos académicos?

Anexo D. Entrevista a docentes

Universidad de Nariño Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Objetivo: identificar las concepciones que presentan los docentes del programa de Licenciatura en lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño frente a los criterios de evaluación de los textos académicos.

Entrevista a docentes

1. ¿Cómo define usted la evaluación y ¿Qué tipos de evaluación emplea en sus cátedras?
2. ¿Qué tipo de instrumentos emplea para evaluar a los estudiantes?
3. ¿Para qué sirve la evaluación de la escritura?
4. ¿Qué considera usted debe ser evaluado en los estudiantes?
5. ¿Qué elementos considera usted al evaluar la composición escrita de los estudiantes?
6. ¿Con qué estrategias didácticas y evaluativas promueve la escritura académica de los estudiantes?
7. ¿Qué aspectos cambiaría de la forma en la que hoy se evalúa la composición escrita de los estudiantes?
8. ¿Cómo podemos guiar al estudiante para que mejore su proceso de producción de textos académicos?
9. ¿Qué errores identifica con mayor frecuencia en los textos académicos de los estudiantes?
10. ¿Cómo definiría usted la evaluación de la producción escrita?

Anexo E. Muestra de algunos trabajos académicos evaluados.

Taller escrito grupal evaluado.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ALEJANDRA HERRERA JARAMILLO
ESTEBAN RIVAS CHAVEZ

LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA APRENDER COMO SEGUNDA LENGUA (NO NATIVOS)

En primer lugar, podríamos decir que es importante porque entre más personas, hablen y conozcan de una lengua, ésta se hará más sostenible y puede generar cambios o progresos lingüísticos a favor de la misma. Por otra parte, la lengua es una manera de mostrar la cultura que vivencian los hablantes de ésta, así que entre más gente sepa del español, la cultura se ira haciendo más popular.

Se debe tener en cuenta que, si nuestra lengua es difundida, con ella también se dará a conocer nuestra literatura, cine, música y en general las formas de arte que permite un idioma, esto logrará que se expanda la cosmovisión que tenemos como conocedores de la lengua.

En cuanto a la interacción de otros hablantes con nuestra lengua, sin duda nos llevará a que la economía que manejan los individuos de la lengua materna en este caso el español, se haga más fuerte porque habrá de fundar relaciones con otros países y así se encaminaría al éxito.

ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE POR MEDIO DEL MÉTODO TÁNDEM

Partiendo de que este método tándem consiste en: TANDEM promueve el aprendizaje de idiomas mediante intercambios de los conocimientos de la lengua materna y de la cultura de las personas que en ella participan.

Tándem se le llama a una bicicleta, donde pedalean dos personas. Un tándem es un vehículo económico y entretenido, que relaciona a dos personas que pretenden llegar a una meta común: aprender un nuevo idioma. El intercambio TANDEM es el vehículo con que los participantes aprenden el idioma del otro enseñándole el propio.

Este método me parece factible ya que hará que se intercambien conocimientos de la lengua, pero también haya un cumulo de factores culturales que igualmente entren a jugar un papel importante en la enseñanza y aprendizaje de dicha habla. El tándem nos facilitara la asimilación del conocimiento lingüístico, dado que es un método personalizado de interacción directa, esto interviene de manera favorable en cualquier aprendizaje, no sólo en el campo de la adquisición de una segunda lengua sino en todos los ámbitos académicos.

Con esto aseguraremos una comunicación verdadera, no solamente una intervención gramatical del uno sobre el otro, sino una interacción enfocada en la reciprocidad, al darse esto se evidencia un aprendizaje paralelo donde se le presta atención a las dos lenguas que se están trabajando proporcionándole un tiempo determinado a cada una de ellas.

Respecto a la metodología se forman parejas llamados tándems los cuales buscarán que el aprendizaje se brida de forma, agradable, entretenida e igualmente eficaz. El tiempo que suele ser una excusa frecuente, en este caso no se da, ya que las parejas de trabajo establecen y organizan sus tiempos como mejor les parezca.

NO SE UN ARGUMENTO
TAN FUERTE
NO

CITAS?

3. En la Institución Educativa del corregimiento de Obonuco, se presentan recursos didácticos, se hace uso de una biblioteca y de una sala audio visual. Una de las experiencias que hemos vivido es en cuanto al manejo/ adecuado de las Tics, la profesora titular llamada Sandra, al grado octavo les hace ver videos encaminados sobre la temática que se habla en clase, hace uso del video yean, se puede observar que la profesora invita a que sus alumnos participen en la construcción permanente de la enseñanza y el aprendizaje. Ella hace que la participación de sus alumnos sea más activa y propositiva.

4. El colegio de Obonuco, no cuenta con muchos espacios libres, pues la cancha deportiva también es un espacio peatonal, pues es un camino obligado para ir a las demás aulas, sin embargo, ellos cuentan con un espacio reducido aunque muy bien dotado de aparatos tecnológicos que ayudan en la sala de apoyo junto a la biblioteca, respecto a la cancha deportiva se dificulta su acceso debido a que los muchachos reciben clases de Ed. Física en este lugar, es por esto que la cancha permanece ocupada, pese a esto, el patio sería ese lugar dónde huir del aula de clases con los estudiantes, por ejemplo:

- en una clase de literatura latinoamericana con estudiantes de grado décimo, donde se traten obras de los autores, se podría tomar la novela *Rayuela* como referente, y claro, dibujar en el patio una rayuela grande en la que se pueda jugar y a su vez, se vaya construyendo su lectura e interpretación.
- Adecuar el espacio para diferentes alternativas, también puede ser que por el día del libro, en conjunto se decida hacer una feria para conmemorar la fecha, así con los muchachos se podría elaborar libros a mano para presentarlos a la demás comunidad estudiantil, esto haría parte de una planeación en las horas de clase y extra clase, con tareas que se asignarían por grupos de estudiantes.
- Otra opción sería planear una clase de lectura en voz alta con estudiantes de grado 5, del cuento "*Julietta y su caja de colores*" de Carlos Pellicer, y a partir de ahí, motivar a que los estudiantes creen sus propios dibujos y les den una descripción, esto iría relacionado con el tema del cuento y sus características, ya que al incitar al niño a que dibuje y cree personajes con diferentes objetos y paisajes, se le estaría enseñando de manera indirecta las partes de un cuento y cómo elaborarlo de manera más creativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Recursos didácticos, disponible en:
https://www.cund.edu/Recursos_did%C3%A1cticos

Informe de lectura

Presentado por:

Gloria Marcela Cerón

Ingrid Carolina Salas

VII Semestre

Didáctica de la lengua castellana y literatura

Exposición: 4.0

Presentación

Recurso : 50

Total: 4.5

4.5

**DIDÁCTICA DE LA LENGUA: acercamiento a los recursos didácticos de la
Institución Educativa de Obonuco**

1. Recursos didácticos: son los mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de alumnos que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas.

El concepto y uso de los recursos didácticos han evolucionado, a lo largo de la historia sobre todo como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías. Estos medios y recursos didácticos son los canales facilitan y apoyan el aprendizaje, un objetivo de su uso es hacer más claros y accesibles los contenidos. Permiten Presentar los temas o conceptos de un tema de una manera o manera objetiva, clara y accesible permitiendo al aprendiz medios variados de aprendizaje además estimulan el interés y la motivación del grupo.

Estimulan el interés y la motivación del grupo, acercan a los participantes a la realidad y a darle significado a lo aprendido significado, dan la interacción en la comunicación también complementan las técnicas didácticas y economizan tiempo.

2. Los que recursos didácticos que hay en la institución son los siguientes:
 - Una biblioteca: esta está ubicada en la entrada de la institución, no esta tan adecuada y no es muy amplia se maneja limitados libros y el uso que le dan es muy poco.
 - Salas de audio visual: esta sala está ubicada en la biblioteca en ella encontramos un televisor, unas sillas, esta sala permite que se pueda mirar películas
 - El video vean: esta herramienta permite que el docente lleve al aula una manera distinta de metodología y está en la biblioteca se lo solicita y ya le entregan
 - Libros: nosotras en llevamos libros que despierten el interés de la lectura y llevamos a que los estudiantes reflexionen de acuerdo a lo leído y sepa expresar eso que quiere dar a conocer.
 - Dinámicas: al inicio o al final llevamos distintos juegos o dinámicas para hacer de la clase algo ameno.
 - Sala de tecnología: ésta esta ubica al frente de la biblioteca.

Importancia de entender el español como un idioma

Entender el español como un idioma es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de ^{casos se hace?} lenguas, ya sea la lengua materna, lenguas segundas o lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista de la vida cotidiana, los procesos interactivos adquieren una gran importancia, pues la comunicación es central para el desarrollo psicológico, verbal, social, e incluso cognitivo del ser humano.

En un mundo global, la vida social incluye la vida intercultural, por ello es más fácil entender la cultura con el conocimiento de la lengua ^{casos se hace?} porque la lengua es una parte integral de la cultura y es la manera en que podemos experimentarla completamente ^{es importante también entender el español como un idioma porque mejora la experiencia de leer, -?} ^{mejora la comprensión de la cultura expresada por páginas web, periódicos, libros, y películas, etc} [?] ^{COPIA?} aún así en las situaciones pequeñas hay ventajas más grandes en saber una segunda lengua. En conclusión, aprender o enseñar el español como una segunda lengua proporciona muchas ventajas en la vida social y cultural, la situación económica, y el desarrollo del cerebro.

RELACIÓN entre párrafos?

Cuales métodos utilizaría para enseñar

Utilizaría el método audiovisual, porque permite lograr procesos de enseñanza - aprendizaje significativos y eficaces, tanto en entornos presenciales como virtuales, es fundamental brindar la oportunidad de acceder a recursos audiovisuales motivadores y de auto-aprendizaje relevantes, pertinentes [?] y actualizados que contribuyan a enriquecer los demás recursos educativos, atendiendo a las necesidades de una gran diversidad de usuarios. ^{COPIA?} también reducen el tiempo y el esfuerzo de la enseñanza y del aprendizaje, ya que los alumnos se motivan y esto facilita la captación y comprensión de los mensajes y permite al niño construir su conocimiento mejorando la interactividad durante sus prácticas, y el otro método que utilizaría es el método cooperativo teniendo en cuenta que es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje y los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva, el aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás, también se promueve la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en

-Texto expositivo: consulta

EL ESPAÑOL PRESENTE Y FUTURO (4.5)

Desde 1492 en el continente Americano la lengua española se convirtió en una lengua colonizadora derribando y extinguiendo casi por completo a las lenguas nativas, desde ese entonces se dio inicio a un recorrido de esparcimiento de la palabra convertida en castellano, el fruto de aquella semilla sembrada es el incremento considerable de su número de hablantes, su difusión es muy grande durante los últimos años ha ganado gran importancia en países de habla no hispana permitiendo así una noción diferente de lo que implica ser hablante del español.

En un mundo globalizado y multilingüe donde las relaciones de comunicación y comercio internacionales avanzan vertiginosamente en relación al español, éste adquiere gran importancia no solo en el presente, sino en el futuro como una posibilidad de segunda lengua a hablantes no nativos por lo cual abre puertas a nuevas oportunidades en muchos ámbitos: laboral, lingüístico, económico, incluso en el desarrollo individual de las personas. Además permite disfrutar de las mejores obras del arte, música, cine, etc., expandiendo de este modo el conocimiento por medio de la cultura.

En particular, utilizaría para la enseñanza del Español como segunda lengua el método por comunidad puesto que involucra aspectos importantes para el óptimo aprendizaje del idioma ya que desarrolla las cuatro habilidades del saber: hablar, escuchar, leer y escribir, logrando de este modo una construcción del conocimiento a partir de la interacción entre compañeros, desarrollando el pensamiento creativo mediante la cooperación, clarificando así los contenidos dados por el maestro; otro camino de enseñanza lo favorece el aprendizaje por tándem el cual brinda una práctica real y humanizada entre los interlocutores, que consiente la apropiación del idioma a aprender con todos sus aristas, reflexionado sobre la riqueza cultural y lingüística tan enorme que se tejen alrededor de él mismo.

Para concluir podría afirmar que el español es y será una de las lenguas dominantes en el mundo pues no decrece sino que día a día se dilata, alcanzando números inimaginables, aquí es donde nuestra aportación como maestros en formación se materializa contribuyendo a dicho propósito.

BIBLIOGRAFÍA: PASTOR, C. S. (2005). "Español como segunda lengua: difusión,

Taller: Revisión de experiencia – salida pedagógica

TALLER SOBRE LA EXPERIENCIAS PEDAGÓGICA "UNA AVENTURA EN EL MUNDO DE LOS LIBROS"

Evelyn Morelya Ortega Rosero

1. ¿Qué estrategias predominan para enseñar?

→ SON VALORES NO ESTRATEGIAS

Las estrategias más importantes en esta experiencia serían el compromiso, la dedicación y la responsabilidad de los directivos y los docentes, pues al indagar en cada grado las falencias que cada uno de los estudiantes posee, tomara más fuerza y efectividad la propuesta didáctica mencionada a continuación. De la misma manera, cuando los padres de familia toman parte en este compromiso, los niños se motivarán tanto, que su aprendizaje va a ser significativo. Todo esto, gracias al acto más grande y afectivo que la comunidad docente puede brindar: el apoyo.

Por lo tanto, "Colección Semilla", la jornada pedagógica titulada "Recorrido y goce de la Colección Semilla para el disfrute de la lectura", "Lee conmigo", "Lectura viajera recreativa"; son vivos ejemplos de que sí pueden existir didácticas que promuevan la lectura, la escritura, la gramática, la imaginación, la creatividad de los estudiantes, de los padres de familia e incluso de los docentes; porque con la colaboración de cada uno de ellos, sí se puede lograr actividades que guste a los niños, que los motive a seguir descubriendo más del mundo literario.

2. ¿Qué estrategias predominan para que los estudiantes aprendan?

Cada proyecto didáctico creado para padres e hijos y puesto en la mesa para llevarlo a cabo en determinada circunstancia y en diferentes sitios de trabajo, son unas de las estrategias más importantes, porque no solo debe ser el aula de clase el sitio adecuado para ejercer algún tema; al contrario, para que el aprendizaje sea provechoso y significativo, deben existir infinidad de propuestas que estimulen al educando para que quiera estudiar y por lo tanto a aprehender.

El hecho de que los niños verdaderamente aprendan a leer y a escribir radica en la posibilidad de poder brindarles material que los incentive a leer o a escribir; en la disponibilidad que tenga el colegio para proporcionar lecturas aptas para estos educandos y métodos diferentes de lecturas. Estamos en una realidad en donde los niños ya no se sorprenden con nada, por lo tanto, hay que brindarles formas innovadoras para que ellos mismos se preocupen por la lectura y la escritura.

Aquí se fomenta mucho el aprendizaje colectivo, en este caso las experiencias estarían llenas de momentos compartidos al realizar su lectura con el acompañamiento y la participación de sus padres. Lo más interesante, es que este tipo de actividades no son llevadas a cabo en un colegio, se practican en lugares distintos a la de un aula de clases, por ejemplo en el patio del colegio, incluso hasta en la terraza de la casa de un compañerito, como se lo menciona en la experiencia.

✓ Gracias a este proceso los estudiantes han aprendido a comprender, a interpretar, han mejorado su expresividad y oralidad al leer un texto; queda claro que han aprehendido a leer y a escribir. Grandiosamente han ido más allá de la realidad por la que atraviesan y los han llevado en ese viaje a sus padres, sus mejores acompañantes.

3. ¿Cuál es la importancia de esta experiencia para aplicarlo en mi ejercicio docente?

Para mi ejercicio docente he descubierto la gran importancia que involucra la enseñanza para leer y escribir. Son tan valiosos los ejercicios lúdicos que podemos crear e implementar en los niños para que ellos descubran el gusto por ese arte, porque el leer y el escribir es el arte que llevaría a los niños a conocer mundos completamente diferentes al que estamos viviendo en la actualidad, realidades que a partir de un libro van a poder cambiar.

✓ Los estudiantes siempre van a necesitar a un maestro que los apoye, que haga válido sus pensamientos y sus opiniones. Para esto y para que la clase se desenvuelva de una manera más adecuada y más amena, los lugares donde se desarrolle la misma no siempre deben ser en un aula de clases, las vivencias que yo como profesora pueda provocar fuera de un salón serán las que abrirán las puertas a una conexión radical entre maestro-estudiante, para que nuestro aprendizaje sea colectivo, para que las experiencias que recordemos sean donde las vivimos junto y aprendimos juntos, ya sea a leer o a escribir o incluso a convivir.

✓ ↳ La clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura es: la lectura y la escritura.

↳ No confundas método, estrategia y actividad.

— Texto expositivo-argumentativo

✓ ROSA NATHALY RECALDE FUELANTALA

EL ESPAÑOL PRESENTE Y FUTURO

4.5

Desde 1492 en el continente Americano la lengua española se convirtió en una lengua colonizadora derribando y extinguiendo casi por completo a las lenguas nativas, desde ese entonces se dio inicio a un recorrido de esparcimiento de la palabra convertida en castellano, el fruto de aquella semilla sembrada es el incremento considerable de su número de hablantes, su difusión es muy grande durante los últimos años ha ganado gran importancia en países de habla no hispana permitiendo así una noción diferente de lo que implica ser hablante del español.

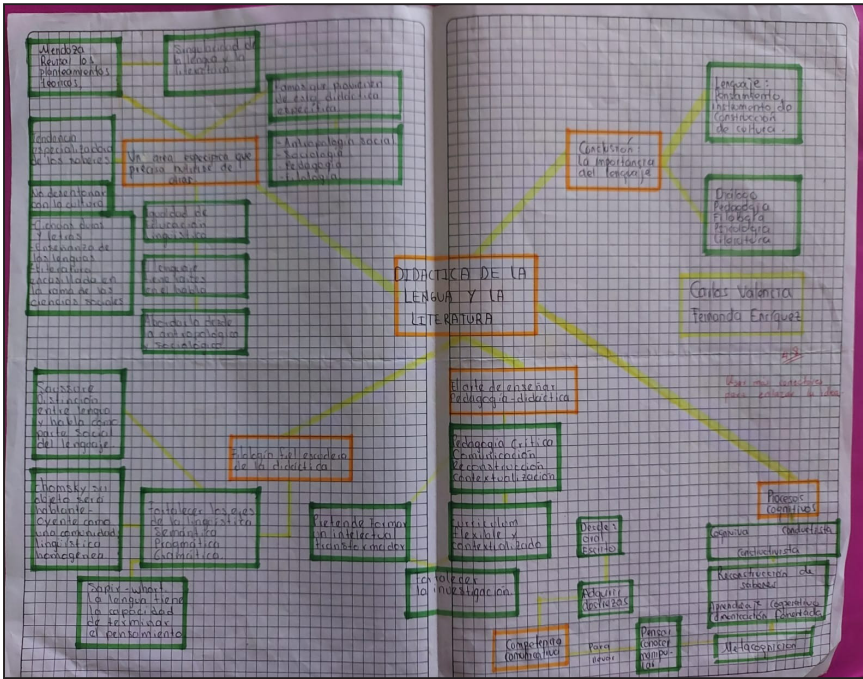
En un mundo globalizado y multilingüe donde las relaciones de comunicación y comercio internacionales avanzan vertiginosamente en relación al español, éste adquiere gran importancia no solo en el presente, sino en el futuro como una posibilidad de segunda lengua a hablantes no nativos por lo cual abre puertas a nuevas oportunidades en muchos ámbitos: laboral, lingüístico, económico, incluso en el desarrollo individual de las personas. Además permite disfrutar de las mejores obras del arte, música, cine, etc., expandiendo de este modo el conocimiento por medio de la cultura.

En particular, utilizaría para la enseñanza del Español como segunda lengua el método por comunidad puesto que involucra aspectos importantes para el óptimo aprendizaje del idioma, ya que desarrolla las cuatro habilidades del saber: hablar, escuchar, leer y escribir, logrando de este modo una construcción del conocimiento a partir de la interacción entre compañeros, desarrollando el pensamiento creativo mediante la cooperación, clarificando así los contenidos dados por el maestro; otro camino de enseñanza lo favorece el aprendizaje por tándem el cual brinda una práctica real y humanizada entre los interlocutores, que consiente la apropiación del idioma a aprender con todos sus aristas, reflexionado sobre la riqueza cultural y lingüística tan enorme que se tejen alrededor de él mismo.

Para concluir podría afirmar que el español es y será una de las lenguas dominantes en el mundo, pues no decrece, sino que día a día se dilata, alcanzando números inimaginables, aquí es donde nuestra aportación como maestros en formación se materializa contribuyendo a dicho propósito.

BIBLIOGRAFÍA: PASTOR, C. S. (2005). "Español como segunda lengua: difusión,

— Mapa conceptual



— Anteproyecto de investigación

OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir la relación entre acoso escolar (Bullying) y el rendimiento académico en los alumnos de el establecimiento educativo de primaria del itsim.

Objetivos específicos:

Identificar la presencia de Bullying en esta entidad educativa.

Describir el clima escolar y las dinámicas de enseñanza de aprendizaje en la comunidad educativa.

Establecer la relación entre clima en el aula e intervención del profesor, a partir de la observación no participante en la clase

MARCO TEÓRICO

Indicadores de bullying

El Bullying o maltrato entre iguales por abuso de poder, se define como:

Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que ~~elige~~ como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta la integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. Igualmente se consideran las conductas reiteradas de insultos, agresiones físicas recurrentes, humillaciones públicas, tareas forzadas, rechazos explícitos a que son sometidos algunos de los niños o niñas por parte de alguno/s de sus compañeros y de los que no pueden defenderse por sus propios medios.

a) Observadores:

Contempla las intimidaciones y los maltratos repetidos a algún Compañero/a sin hacer nada aunque piensa que debería hacer algo a favor del que sufre.

b) Víctimas:

Recibe la agresión de algún compañero /a o algunos compañeros de forma repetida y durante bastante tiempo sin saber defenderse de esos ataques.

c) Agresor:

la calidad de vida de las personas en formación. De este modo, se implementará una estrategia para el fortalecimiento de este elemento fundamental que contribuirá no solo a la educación integral del estudiante, sino a la calidad tanto educativa como de vida dándole a la sociedad un ser consciente de su realidad y del contexto en el que vive.

Planteada así la cuestión, el interés de este va a ser promover la competencia argumentativa a partir de una herramienta llamada MEMES, el aporte educativo estará orientado a fortalecer una competencia tan necesaria en el desarrollo de pruebas que se realizan a nivel nacional y el afianzamiento oral en el momento de sostener una idea fundamentada en la razón y no en un pensamiento egocentrista para una educación integral y de calidad para los estudiantes. Se necesita seres humanos con propósitos de vida, pensadores de una realidad que se construye a diario y justamente esta es la preocupación que se plantea en este trabajo, la urgencia de que nuestros estudiantes desarrollen esta capacidad que les servirá para la vida.

De este modo la finalidad de este trabajo, es que tanto los docentes como los directivos entiendan la importancia de inculcar en sus estudiantes el desarrollo de una la competencia argumentativa, con estrategias efectivas que impacten de forma positiva la educación de los mismos. Nuestro compromiso como docentes es entregarle al país seres sociales que acepten, cuestionen y propongan soluciones, con una

competencia argumentativa sólida que les dará herramientas para que puedan enfrentarse a la realidad con entereza, siendo estos sujetos de su propia historia, con conciencia del papel que desempeñaran en la sociedad y en su vida.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La escuela y en particular sus docentes tienen un papel muy importante en el fortalecimiento de estrategias que fomenten habilidades argumentativas en los estudiantes, ya que permitirá un adecuado desarrollo en pruebas escritas u orales. El deber de los docentes es afianzar esta competencia que tanto bien le hará a la institución y lo más importante al individuo que se formará y adquirirá un papel importante en las decisiones políticas, sociales, económicas del país.

Sin embargo, durante el proceso desarrollado en los momentos de práctica pedagógica integral e investigadora, pudimos notar la falta de espacios para promover el desarrollo de la competencia argumentativa, donde el estudiante exprese libremente su opinión sobre distintos temas o saberes que ha ido construyendo a través de diferentes disciplinas.

Con base en lo anterior y teniendo en cuenta la necesidad que hay en fortalecer la competencia argumentativa y todos sus elementos ya mencionados, se asume como problemas manifiestos, el hecho de que los estudiantes carecen de un nivel argumentativo adecuado, la falta de

Quien intimida y maltrata a sus compañeros/as o especialmente a algún
Compañero de forma repetida con la intención de hacer daño y sentirse superior.

Que es el acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno que
Involucra una amenaza e intimidación y se produce cuando una o más personas someten de
forma reiterada y de manera sistemática a otra u otras.

La palabra Bullying proviene del inglés "Bully", que significa matón o bravucón; se trata
de conductas que tiene que ver con la intimidación, el aislamiento, la amenaza e insultos
sobre una víctima.

Dónde se lleva a cabo:

El lugar donde se registra el mayor número de

Situaciones es en nivel primario en el patio del colegio, durante los recreos.

Por otro lado, en la secundaria, los lugares son dentro del aula, cuando el docente no se
encuentra presente, en los pasillos, en los baños y en la calle.

También puede persistir el acoso en presencia del profesor sin que éste se dé cuenta.

A veces, basta ya una mirada o un papel con un mensaje para intimidar a la víctima.

Cómo se manifiesta:

A través de la intimidación y hostigamiento de uno o varios acosadores, mediante
agresiones verbales, exclusión social, agresiones físicas directas e indirectas entre otros.

La característica de perdurabilidad en el tiempo es importante y supone un
desequilibrio de poder, en la cual, la víctima se siente indefensa, queda acorralada,
paralizada psicológicamente y emocionalmente; le resulta difícil pedir ayuda (por amenazas
que puede recibir para mantener el secreto). Se trata de una relación asimétrica.

Se señalan diferentes manifestaciones de este fenómeno:

Insultos, agresiones verbales y comentarios negativos expresados en voz alta y
frente a testigos.

Aislar o excluir de manera intencional a una persona de una actividad grupal o
de intercambios sociales.

Pedir dinero y amenazar con agredir o generar consecuencias negativas si no se
cumple con lo que se pide.

Esparcir rumores acerca de una persona con evidente intención de generar daño
emocional y social.

Utilizar la web y las redes sociales para insultar, agredir o perjudicar a una
persona.

Amenazar con agredir, lastimar, o generar rumores acerca de una persona

fuerzas" entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.

- La acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un período largo de tiempo y de forma recurrente, de forma repetida en el tiempo. La agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder, es decir, ser blanco de futuros ataques. El objetivo de la intimidación suele ser en un solo alumno, aunque también pueden ser varios pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos, nunca se intimida a un grupo.

Características de agresores y víctimas:

Agresores: una de las características particulares, tiene que ver con su belicosidad con los compañeros, son impulsivos y sienten la necesidad de dominar, sea una persona o una situación, bajo amenaza, hostigamiento, con el beneficio del reconocimiento de su entorno social. Poseen poca empatía con las víctimas. Por lo general, no tienen respeto ni adherencia por las normas y reglas ya que suelen transgredirlas constantemente.

Víctimas: Son sujetos más ansiosos e inseguros que los demás, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, generalmente su reacción consiste en llorar y alejarse. Presentan baja autoestima y poseen una opinión negativa de sí mismos. Es muy frecuente que se sientan fracasados, estúpidos o feos.

Por otro lado, en la escuela suelen estar solos y abandonados; no muestran conducta agresiva ni burlona, suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios violentos. A este tipo de víctima, se la llama víctima pasiva o sumisa.

Son sujetos que suelen estar mucho tiempo en su casa, apegados a los

Padres, existen ciertos signos visibles que el agresor elige para atacar a los demás, por ejemplo, la presencia de anteojos, el color de la piel o del pelo o alguna dificultad o trastorno en particular.

METODOLOGÍA:

En este trabajo final, los sujetos que decidan participar, lo harán de manera voluntaria y toda la información que se me suministre, será confidencial en todos sus aspectos y no será usada para ningún otro propósito fuera de esta investigación, se les realizara con su consentimiento.

Tipo de Estudio

La presente investigación será diseñada como un estudio, descriptivo, transversal y de campo, en el colegio itsim, sede primaria, de la ciudad de pasto
Y se basa en demostrar la presencia del Síndrome de Bullying en estudiantes de dicha escuela.

Muestra:

La muestra estará formada por docentes de distintas asignaturas y una muestra total de unos 100 alumnos de los cuales, 40 alumnos del 3 año y 50 alumnos del 4to año a petición del personal directivo de la institución, señalando interés específico sobre el grupo de 3 año, con la finalidad de evaluar y corregir Comportamientos en el transcurso del siguiente año.

Población: niños y niñas de tercer y cuarto año de la institución educativa itsim sede primaria de la ciudad de pasto.

Instrumento:

El instrumento que se utilizara para la presente investigación es un cuestionario Auto administrado llamado "dime la verdad", elaborado por mi y que llevaran Enunciados en forma afirmativa y con tres posibilidades de respuesta: "nunca", "pocas veces" y "muchas veces". Se le asigna un puntaje de 1, 2 o 3 para poder evaluar con qué frecuencia se producen ciertos comportamientos en el colegio.

palabras claves

ANEXO E

Grupo de estudiantes

VIII semestre- 2016



IX semestre – 2017





Editorial

Universidad de **Nariño**

Fecha de publicación: diciembre de 2022
San Juan de Pasto - Nariño -Colombia

La obra reúne en cinco capítulos reflexiones integradas de la evaluación de la escritura de textos académicos, tarea fundamental en el quehacer pedagógico de los docentes universitarios, puesto que la producción textual se considera como el medio más idóneo para la verificación de los aprendizajes.

En su primer apartado titulado Punto de partida, se presenta los aspectos generales que dieron lugar a la formulación de un estudio sobre la evaluación de la escritura. En el segundo, se explicita las concepciones sobre evaluación por parte de los docentes y estudiantes. En el tercero referido a las percepciones sobre la escritura entre los docentes universitarios, se destaca la importancia de esta competencia en el proceso formativo de los educandos y las estrategias con las cuales se fomentan en el aula. En el cuarto capítulo se presentan los criterios de evaluación de los textos académicos, se explica la escritura de estos y su importancia en el proceso evaluativo de las disciplinas, destacando primordialmente la estructura de los géneros académicos y los criterios de valoración de estos. En el capítulo cinco, se presenta una propuesta para evaluar la escritura mediante rúbricas, como un medio orientador para valorar la producción de textos académicos, como un camino para mejorar las prácticas de evaluación de la escritura en la universidad y en un programa particular, Lic. En Lengua Castellana y literatura.

Esta obra es el resultado de procesos investigadores en los contextos de la educación universitaria que asume como tema central la evaluación de la escritura académica, sus tendencias y conceptualizaciones entre los actores que participan del proceso educativo y que se encuentran en permanente prácticum reflexivo a partir del cual construyen colectivamente escenarios de aprendizaje que otorgan un valor agregado a los procesos escritores de corte narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo.

Finalmente, la obra resalta que el proceso escritor en la universidad es de gran importancia y por ello, forma parte de la propuesta educativa para los estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua castellana y literatura en la que se imparte conocimiento sobre esta área en cuanto a lo gramatical, fonológico, semántico, sintáctico, y demás estrategias de composición escrita requeridas para lograr la construcción de textos académicos con propiedad.

*“La escritura es una oportunidad para dejar
nuestra huella en las memorias del tiempo”.*



Editorial
Universidad de Nariño